



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE DIREITO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO
APROVADO EM 2012:
AVANÇOS E DESAFIOS A PARTIR DE UMA ANÁLISE DA SOCIOLOGIA
CLÁSSICA E DO
CRITICAL LEGAL STUDIES**

VÍTOR MOREIRA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

BRASÍLIA
2013

VÍTOR MOREIRA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO
APROVADO EM 2012:
AVANÇOS E DESAFIOS A PARTIR DE UMA ANÁLISE DA SOCIOLOGIA
CLÁSSICA E DO
CRITICAL LEGAL STUDIES

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Direito da Universidade de Brasília
como requisito para obtenção do título
de bacharel em Direito.

Orientador: Professora. Dra. Simone
Aparecida Lisniowski

BRASÍLIA

2013

VÍTOR MOREIRA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO
APROVADO EM 2012:
AVANÇOS E DESAFIOS A PARTIR DE UMA ANÁLISE DA SOCIOLOGIA
CLÁSSICA E DO
CRITICAL LEGAL STUDIES**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Direito da Universidade de Brasília
como requisito para obtenção do título
de bacharel em Direito

Orientador: Professora Dra. Simone
Aparecida Lisniowski

O candidato foi considerado _____ pela banca examinadora.

Professora Doutora Simone Aparecida Lisniowski
Orientadora

Professora Doutora Loussia Penha Musse Félix
Membro

João Gabriel Lopes
Membro

Professor José Humberto de Góes Júnior
Membro Suplente

Brasília, 18 de dezembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo o apoio, desde antes desse projeto, que me ajudou a chegar aonde cheguei. Por terem me amado tanto que não conseguiriam me negar um curso fora de casa, mas me terem me amado o suficiente para não me deixar nunca sentir-se longe: muito obrigado.

Agradeço a minha Orientadora Professora Simone Lisniowski, pela presente, incansável e formidável orientação – sempre preocupada não só com meu objeto de pesquisa mas também com meu bem estar nesse processo. Sem a senhora essa pesquisa não seria a mesma.

Agradeço à Professora Loussia e ao João Gabriel Lopes por terem aceitado serem parte de minha banca e terem me auxiliado a conseguir um resultado melhor em minha pesquisa - muito obrigado. Desde o começo vocês se preocuparam em me auxiliar de verdade nesse projeto.

Ao Projeto Universitários Vão à Escola, e suas sempre inquietas mentes, muito obrigado pela (des)formação. Alana Micaelle, Amanda Tiemi, Ana Gabriela Reis, Augusto Valle, Diego Nardi, Edson de Souza, Fábio Gurgel, Graziella Rissato, Juliana Atrock, Luísa Anabuki, Marina Lacerda, Oberdan Costa, Rafael Acypreste, Sinara Guimieri e Victor Oliveira são alguns dos nomes que participaram desse processo de descobrimento de um novo modelo educacional, de refazimento de mim e da minha forma de pensar o mundo. Se hoje vejo a educação como algo que pulsa vida, que emana possibilidades, e não apenas um processo de conformação das e dos indivíduos, isso se deu a vocês - obrigado.

Um agradecimento especial vai para Talitha Selvatti, por ter me ensinado pela primeira vez, nas discussões da UVE, que não podemos desistir de alguns sonhos. Nunca esquecerei o seu choro que me fez perceber que se a gente se esforça, várias coisas são possíveis, e a gente tem é mais que tentar mesmo.

Peço obrigado às pessoas do Coletivo Avesx por terem me ensinado a buscar cada vez mais ressignificar o que nos colocam como dado, invariável. Ana Paula Duque, Bruna Santos Costa, Guilherme Crespo, Laura Senra, Luna Borges, Marcel Fortes, Milena Pinheiro, Pedro Godeiro e Rafael de Deus são alguns dos nomes que me auxiliaram nesse busca permanente e constante de reconstrução do real, muito obrigado.

Peço obrigado à comissão de reformulação do Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Direito aprovado em junho de 2012. João Otávio, Renata Costa, Lucas Carneiro, Victor Reis, Gabriela Rondon, João Gabriel Lopes e Professora Loussia Félix, obrigado pela oportunidade de construção desse projeto, pelo aprendizado e pela amizade.

Agradeço a todas e todos do Movimento Honestinas, do Programa de Educação Tutorial em Direito e da AJUP – Assessoria Jurídica Universitária Popular, pelos ensinamentos a respeito de política e sociedade, por terem me auxiliado a aprender mais e melhor sobre as relações entre a política, os movimentos sociais, a sociedade e nossa universidade. Muito obrigado.

Um agradecimento aos meus amigos de turma, que me acompanharam nesse processo de conhecimento e descoberta desde o começo: Antonio Borges, Hazenclever Júnior e Henrique Félix, muito obrigado por todo o apoio!

Por fim, um agradecimento especial para Victor Reis e Marcos Vinícius Queiroz, por terem me acompanhado durante todo o processo de escrita dessa monografia, em incansáveis dias e noites a fio.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo geral analisar o novo Projeto Político-Pedagógico (“PPP”) da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, aprovado em Conselho em julho de 2012. Primeiramente, analisaremos algumas teorias sociais notórias que possam nos ajudar a entender como – e se – a educação pode influenciar no processo de formação social e da lógica de relação dos diferentes grupos de indivíduos dentro dessa sociedade.

Nesse sentido, veremos os elementos a esse respeito dentro da teoria social funcionalista institucional, a partir das ideias de Durkheim e outros autores que contribuíram para a corrente teórica e sua concepção de educação criada para uma sociedade que se pretende coesa, orgânica e em constante evolução social em relação às condições em ambiente a ela.

Posteriormente, veremos em que medida a teoria weberiana pode contribuir para a elucidação de elementos do funcionamento social, principalmente em como esses novos elementos alteram a concepção do papel da educação quando comparada sua teoria à Durkheimiana.

Apresentaremos então a teoria marxista sobre educação e influencia desse processo na estrutural social, focando em como esses elementos podem ou não ser utilizados para transformação social. Será necessário então enxergar as perspectivas sociológicas da educação de autores pós-marxistas sobre o assunto, passando então para a teoria de Paulo Freire e do Critical Legal Studies, grupo de pesquisa com foco no tema em debate.

Por fim, apresentaremos o novo projeto pedagógico e analisaremos, à luz da teoria já apresentada, a possibilidade de emancipação e educação antifetichista criada, ou não, pelo novo PPP. Bem como em que sentido ainda traços desses elementos sociológicos clássicos funcionalistas-burocráticos ainda se mantêm presentes no texto do Projeto.

Palavras-Chaves

Educação; transformação; projeto pedagógico; mudança social; teorias sociológicas da educação; interferência no ensino jurídico dentro da lógica social.

ABSTRACT

This monograph aims to describe and analyze the new Political-Pedagogical Project (“PPP”) of the Faculty of Law of the Universidade de Brasília, approved in its Counsel in June, 2012. First, we will analyze some notable social theories that can help us understand how - and if - education can influence the formation of social and logical relationship of different groups of individuals within that society.

In this sense, we will see the details in this respect within the institutional functionalist social theory, from the ideas of Durkheim and others have contributed to the theoretical current and its conception of education designed for a society that intends cohesive, organic and evolving in relation to social conditions in her environment.

Later, we will see to what extent the Weber’s theory can contribute to the elucidation of elements of social functioning, particularly in how these new elements change the conception of the role of education compared his theory to Durkheim.

We will also see the sociological perspectives of education in Marxist and post-Marxist authors on the subject, passing then to the theory of Paulo Freire and the Critical Legal Studies, a research group focused on the topic under discussion.

Finally, we present the new pedagogical project and analyze, in the light of the theory already presented, with Freire’s and Duncan Kennedy’s bias the possibility of emancipation and anti-fetishistic education enabled or not, the new PPP.

Key Words

Education; processing; Political-Pedagogical Project; social change; sociological theories of education; interference by the legal education within the social logic.

SUMÁRIO

1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 - A Teoria Estruturalista-Funcionalista de Durkheim e o processo educacional como conservação social.....	14
1.2 – A Teoria Sociológica Weberiana e o Sistema Educacional Como instrumento de capacitação para a disputa social	18
1.3 - O Marxismo e a Educação para Emancipação.....	23
1.4 – A concepção pedagógica de Paulo Freire e a possibilidade de emancipação social por meio da educação	26
1.5 – Uma perspectiva de crítica pedagógica e proposta de emancipação dentro do sistema Institucional.....	29
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	34
2.1 – Coleta de dados	34
2.2 – Tratamento dos dados.....	35
2. 3 – Análise dos dados	35
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	37
3.1 – Contextualização	37
3.2 Conjuntura política e histórico da criação do novo Projeto Político-Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.....	38
3.3 Mudanças centrais de concepção educacional entre o novo e velho PPP	46
3.3.1 A Concepção de atividades de Ensino-Aprendizagem-Avaliação no Novo PPP	52
3.3.2 A Concepção de atividades de Extensão no Novo PPP	54
3.3.3 A concepção de Prática Jurídica no novo Projeto Político-Pedagógico da Faculdade de Direito.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
APENSOS	68
Apenso no 1 – extração dos principais termos do PPP analisado, organizados em tabela.	68

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como proposta analisar o documento final de reformulação do Projeto Político pedagógico do Curso de Direito da Universidade de Brasília aprovado em Conselho da Faculdade no ano de 2012. Esta análise parte do pressuposto de que uma concepção de educação jurídica que não se pautar pela manutenção e reprodução das relações de poder. Como isso acontece no Direito?

A forma como são construídas as relações de educação no direito em geral enfoca o ensino do conhecimento da forma jurídica, dos padrões de comportamento e de como o direito funciona em seu discurso e reprodutibilidade. Acredita-se que uma formação acadêmica focada na lógica da reprodução só reforça as relações de poder e a manutenção do status quo de uma sociedade injusta. Nesta lógica reprodutivista estudantes formados tendem a manter a mesma concepção jurídica e repetem a forma de pensar passada por aquelas e aqueles que tem uma concepção do direito ‘profissional’, ‘técnico’, ‘funcionalista’ e ‘reprodutivo’.

A própria questão da produção do conhecimento entra em questão e é uma escolha do processo de formação estudantil. A produção do conhecimento implica uma concepção crítica da formação do direito como ciência, possibilitando aos acadêmicos uma diversidade de experiências no campo do direito e de sua teorização. Nesta educação propositiva não está explícito uma nova possibilidade fechada, as e os autores que a defendem tendem a uma proposta de desconstrução das estruturas postas e da concepção já colocada no campo jurídico. Eles propõem que os novos juristas proponham ações no contexto no qual vivenciam as contradições da prática.

A possibilidade de criar soluções novas diante de problemas oriundos de uma sociedade desigual reinscreve o direito no contexto histórico e social brasileiro, compreendendo suas reproduções, contradições e espaços de poder e transformação gerados a partir de conflitos.

Nesta perspectiva, este estudo teve como questionamento: existem condições prévias para que esta metodologia seja construtiva no curso de direito? Quais são os aspectos transformadores ou reprodutores presentes nesta nova reformulação do Projeto Político Pedagógico? Ele deixa entrever conflitos com outras concepções de formação dos juristas? Como estes conflitos estão expressos no documento? Quais são as

resistências presentes no contexto do curso que ficam explícitas ou implícitas no novo PPP?

Ao longo da pesquisa, pode-se perceber que existem espaços de disputa. No ensino são as disciplinas, na extensão, é a valorização que a extensão tem no curso, na pesquisa, estas disputas se referem aos temas de pesquisa, sua função social, referências éticas de abordagens metodológicas.

A análise do projeto político pedagógico reformulado – não só por esta pesquisa, mas por outras - pode possibilitar ainda, em longo prazo, uma perspectiva crítica para propor novas transformações que gerem novos espaços de formação. Estas mudanças podem ocorrer por meio de um currículo que estimule criação ao invés de reprodução e concepção total de educação no ensino em um processo com presença extensionista mais ativa e uma concepção de pesquisa mais interdisciplinar.

Sendo assim, mostra-se necessário explicitar que esta análise partiu de um campo teórico crítico acerca da produção e reprodução do conhecimento, concebendo a construção de um currículo que não só possibilite contato e conhecimento a respeito do que está posto no campo jurídico, mas que consiga ser crítico em relação a este campo e sua interface com a realidade social e econômica construída historicamente em bases desiguais, exploratórias e excludentes. Isso significa dizer que duas preocupações importantes estiveram presentes durante o processo de análise do projeto Político pedagógico: um processo de “aprendizado” que não tolha a criatividade ao estimular as pessoas a apenas pensar no “como que isso é” e que possibilite espaços de articulação com a realidade social brasileira.

Em relação ao processo de aprendizagem experienciado na formação acadêmica foram levantadas algumas questões: nosso modelo atual se baseia única e exclusivamente na procura do modo “como é” o direito, o faz de maneira majoritária, ou quando poderia estar preocupado em como o direito poderia ser? E quando o objetivo principal é compreender o modo como se encontram as coisas no campo jurídico, a partir de uma lógica verticalizada, o aluno fica a mercê de um processo pedagógico que valoriza a transmissão do conhecimento?

Na prática, hoje em dia as relações docentes-discentes estão apoiadas nesta dinâmica de transmissão, na qual a professora e o professor irão fazer uma prova, a qual a e o discente precisa saber responder a pergunta diretamente, conhecer e poder reproduzir o conhecimento que foi transmitido e que será avaliado nessa prova. Essa

forma de pensar o ensino acaba por estimular apenas a capacidade de reprodução de um indivíduo? Que concepções teóricas estão presentes neste processo de formação? Como ele se reproduz e a que grupo social atende?

Só seria possível pensar em um modelo diferente se houvesse um processo igualmente diferente de educação: como educar para uma lógica criativa, crítica e bem fundamentada? A autonomia no processo educacional, o estímulo da curiosidade e da inquietação e o processo de inserção no meio social em que aquele conhecimento se construiu podem ser uma saída de uma formação reprodutivista para uma formação crítica no campo jurídico.

Assim, a partir do recentemente aprovado Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília nos questionamos se houve um deslocamento do foco conteudista do projeto antigo e a passagem para um enfoque que valorize a formação crítica e uma lógica de formação por competências: mais importante que definir qual o conteúdo a ser “absorvido pelas e pelos estudantes”, é definir quais competências e capacidades um estudante deve ser capaz de adquirir ao longo do curso.

Essa proposta educacional, junto com outras mudanças propostas no PPP, como a inserção de ao menos 120 horas ao longo de um ano de extensão em PEAC, 4 semestres de grupo de pesquisa e contato com a prática profissional em regiões carentes de investimento público do DF e Entorno desde o início do curso, buscam, como uma das competências principais, um jurista autônomo, crítico e propositivo.

Já havia experiências anteriores que inspiravam e exigiam uma reformulação no PPP, considerando que este projeto não reproduz a lógica da transmissão de conhecimento, e se aproxima de um processo educacional jurídico mais crítico, que se afasta dessa tendência de apenas reprodução do direito como campo de manutenção do status quo social e econômico.

Em síntese, esta pesquisa buscou focalizar a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito da UnB no seguinte problema de pesquisa: em que sentido a proposta apresentada pelo texto final do novo projeto pedagógico da Faculdade de Direito se aproxima e se distancia de uma perspectiva anti-fetichista da concepção jurídica no processo de formação do acadêmico de direito?

Objetivo Geral:

- Analisar em que aspectos o novo modelo pedagógico jurídico da Faculdade de Direito da UnB se aproxima ou se distancia da teoria do Critical Legal Studies construída por Duncan Kennedy na obra “Legal education and the reproduction of hierarchy: a polemic against the system”.

Objetivos Específicos:

- Identificar o que mudou entre os Projetos Político Pedagógicos
- Identificar o que foi reproduzido do modelo antigo, mas que poderia ter mudado nesta nova proposta para uma formação crítica.
- Identificar novas possibilidades de mudança no Projeto Político Pedagógico para uma maior aproximação à teoria base utilizada.
- Analisar em que campos e em qual medida o novo projeto pedagógico da faculdade conseguiu avançar em um modelo pedagógico anti-fetichista, em comparação com o último Projeto Político Pedagógico.
- Analisar quais os possíveis descompassos entre o novo projeto e a teoria do CLS e entre o texto e discurso do Projeto Político Pedagógico e suas propostas.
- Apresentar possíveis conquistas ainda que adquiridas em nível teórico pelo Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar as ideias gerais de duas teorias clássicas sociológicas, focando em como – e se – a educação pode influenciar no processo de formação social e da lógica de relação dos diferentes grupos de indivíduos dentro dessa sociedade a partir de concepções teóricas. Segundo Delors (1996,p.89) *“à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”*.¹ Entretanto, como cada concepção teórica planeja e implementa esta intervenção na sociedade?

Primeiramente, veremos os elementos a esse respeito dentro da teoria social funcionalista institucional, a partir das ideias de Durkheim e outros autores que contribuíram para a corrente teórica e sua concepção de educação criada para uma sociedade que se pretende coesa, orgânica e em constante evolução social em relação às condições em ambiente a ela.

Posteriormente, veremos em que medida a teoria weberiana pode contribuir para a elucidação de elementos do funcionamento social, principalmente em como esses novos elementos alteram a concepção do papel da educação quando comparada sua teoria à Durkheimiana.

E finalmente, buscaremos na concepção crítica marxista, apoiada em autores da educação libertadora na América Latina e na teoria CLS os fundamentos para compreender esta concepção de educação e de práxis social.

1.1 - A Teoria Estruturalista-Funcionalista de Durkheim e o processo educacional como conservação social

A preocupação de Durkheim com a educação era uma forma de manter uma coesão da sociedade, e de conceber uma maneira para pensar um processo educacional

¹ DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

que aproximasse o humano de sua história, de seu grupo social e aumentasse sua capacidade de evolução num processo de agregação social.

Nessa concepção, a educação é vista com algo mais complexo e amplo que o ensino, já que a educação seria um relevante instrumento da lógica social para manutenção de seu funcionamento, e não apenas um instituto de transferência de conhecimento ou busca de qualidades universalmente aceitas. Nesse sentido:

A Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.²

Em outros termos, para Durkheim a educação seria algo indispensável para a manutenção da sociedade e conseqüentemente torna-se uma parte fundamental de qualquer estudo social.

Segundo Fauconnet³, Durkheim acreditava que tanto Kant quanto Mills e tanto Spencer quanto Herbart pensavam que a educação teria como objeto, acima de tudo, a realização de cada um dos atributos da humanidade em geral, ao seu máximo grau possível, em cada indivíduo⁴. Ou seja, como um fenômeno que deve ser encarado de maneira evidentemente individual de um processo de busca de valores universais e previamente colocados a todos os indivíduos⁵.

Tal concepção, ainda segundo Fauconnet (1923), não levaria em consideração o verdadeiro homem de seu tempo e país, passando a especular sobre uma suposta natureza humana universal, a partir de uma abstração feita sem rigor a partir de uma amostra limitada de humanos⁶. Tal característica abstrata desta concepção teria levado então a uma deformação da especulação política do século dezoito, com o conseqüente individualismo em excesso, despregado da história, pensando nos indivíduos sem levar em conta seus grupos sociais – crítica que estaria de acordo, em sua opinião, com o que seria amplamente aceito à época de sua escrita⁷.

² DURKHEIM, 2011, pp. 53 e 54

³ Fauconnet foi sucessor de Durkheim na Universidade de Paris e amigo do mesmo, tendo escrito o prefácio de sua “Obra Sociologia e Educação”.

⁴ DURKHEIM, 2011, p. 100.

⁵ FAUCONNET, 1923, p. 532.

⁶ FAUCONNET, 1923, p. 532

⁷ FAUCONNET, 1923, p. 533

Nessa esteira, para Durkheim (1984), o que diferencia os homens dos animais seria inclusive sua capacidade de organização social. Os animais também possuem organizações sociais, é certo, mas elas não se comparam à organização social dos humanos: estes possuem uma sociedade organizada de tal forma que tornam possível a continuidade dos trabalhos exercidos de um indivíduo ao outro, enquanto que os animais não conseguem acumular esses trabalhos, apresentando apenas cooperações sociais pontuais que não viabilizam alterações e agregações à sua sociedade.

A base de Durkheim (1984) para afirmar estas ideias está na teoria de Darwin e Spencer para indicar que a guerra, o conflito, a concorrência entre indivíduos de uma mesma espécie acontecerá quando os indivíduos têm as mesmas funções e condições em determinado espaço com recursos escassos. Um grupo de insetos que se alimentam de folhas pode coexistir com um grupo de insetos que se alimentam de raízes, e outro grupo de insetos que se alimentam de sangue animal em um mesmo espaço – mas se todos estes se alimentassem de folhas, haveria um processo de disputa. Se diversos grupos diferem na sua função (diversificando a forma de trabalho, de subsistência), cria-se possibilidade de co-existência em um local com maior densidade e população de indivíduos⁸.

Dessa forma, seria impensável a divisão social de funções idênticas para todos seus indivíduos em uma sociedade contemporânea, altamente concentrada e populosa – e isso não seria uma “desigualdade”, mas uma divisão necessária ao bom funcionamento social. Uma homogeneidade das funções, por sua vez, pressuporia uma sociedade conforme as sociedades pré-históricas, com baixas populações e densidades populacionais nos agregados sociais.

Nessa teoria, a continuidade da sociedade humana só é possível a partir de um mecanismo de formação dos indivíduos que esteja voltado à inserção destes em uma ideia geral - no espírito do tempo⁹ - daquela sociedade, necessária a uma vida coletiva; e, ao mesmo tempo, que possibilite que essa inserção tenha seus contornos colocados de acordo com as funções sociais específicas e próximas ao indivíduo, em sua classe, casta,

⁸ DURKHEIM, 1984, p. 57

⁹ Em seu livro “A Razão da História”, Hegel discorre sobre esse assunto, falando em síntese que: “Cada indivíduo também é o filho de um povo em uma fase de seu desenvolvimento. A pessoa não pode passar por cima do espírito de seu povo, assim como não pode passar por cima da terra. A terra é o centro de gravidade, só se pode imaginar que um corpo que deixe este centro vá explodir no ar. Assim acontece com o indivíduo. Somente através de seu esforço ele poderá estar em harmonia com a sua substância, deve trazer a vontade exigida por seu povo para a sua própria consciência, para articulação. O indivíduo não cria o seu conteúdo, ele é o que é, expressando tanto o conteúdo universal quanto o seu próprio conteúdo.”, (HEGEL, 2004, página 77). Cabe ressaltar que a perspectiva hegeliana filosófica é distinta. Por mais que estejam Durkheim e Hegel próximos nesse ponto, ambos chegam a concepções diversas da dinâmica histórica.

ramo profissional e sua família, possibilitando então que cada indivíduo apresente uma educação que garanta a homogeneidade e ao mesmo tempo a especificidade do indivíduo dentro de sua lógica social, necessária para a manutenção da sociedade. Ainda nesse sentido:

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação assegura esta homogeneidade gravando previamente na alma das crianças as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. No entanto, por outro lado, qualquer cooperação seria impossível sem uma certa diversidade; a educação assegura a persistência desta necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma. Se a sociedade tiver alcançado o nível de desenvolvimento em que as antigas divisões em castas e classes não podem mais se manter, ela prescreverá uma educação mais una em sua base. Se, no mesmo momento, o trabalho estiver mais dividido, ela provocará nas crianças a partir de um primeiro depósito de ideias e sentimentos comuns, uma diversidade de aptidões profissionais mais ricas. Se ela viver em estado de guerra com as sociedades ambientes, ela se esforçará para formar os intelectos a partir de um modelo altamente nacional; se a concorrência internacional adotar uma forma mais pacífica, o tipo que ela buscará realizar é geral e humano¹⁰.

Vê-se o elemento muito presente em seu discurso de que na sociedade há uma ordem, uma divisão, estabelecida – e, importante apontar, que está presente na sociedade em si, a partir de seu grau de desenvolvimento e necessidades, e não no indivíduo - que deve ser educado para se especializar em sua função social a que está determinado. Em outros termos, para Durkheim há um caminho pedagógico a ser seguido, de acordo com as necessidades sociais previamente colocadas para uma maior coesão social.

Ou seja, a partir desta concepção o processo educativo teria como função manter e aprimorar a organização social na qual o indivíduo está inserido, assimilando ao mesmo tempo os valores morais da sociedade que possibilitam a vida em comum e o conjunto de instrumentos técnicos, costumeiros e linguísticos para assunção da especificidade da função social que deve desempenhar.

Nesse sentido, a perspectiva de Durkheim não possibilita enxergar na educação qualquer possibilidade de transformação social – concebida aqui como um processo de

¹⁰ DURKHEIM, 2011, p. 53

revisão dos privilégios e hierarquias postas. A função do professor seria uma espécie de guardião da moral social, responsável pela socialização dos indivíduos em uma lógica social mais ampla ao mesmo tempo em que os especializa para as funções sociais às quais tem inclinação.

Qualquer tipo de transformação social se daria então, não pelo conflito, pela mudança “propositiva”, mas pela alteração orgânica nessa lógica de funções sociais especializadas para uma maior coerção, aumento populacional e densidade demográfica e, consequentemente, evolução social.

Tal perspectiva educacional não só não se vê como instrumento de transformação social como, ao contrário, se concebe como a forma por excelência de manutenção da lógica social, pautada pela sobrevivência no ambiente, e que ignora¹¹ qualquer tipo de relações de poder dentro de sua lógica, tratando as diferentes funções sociais como diversificações de funções necessárias “puras”, neutras.

1.2 – A Teoria Sociológica Weberiana e o Sistema Educacional Como instrumento de capacitação para a disputa social

Cabe destacar inicialmente que ao contrário de Durkheim, Weber não dedicou uma obra especificamente para tratar da intersecção entre a sua teoria sociológica e a educação, de forma que boa parte das contribuições de Weber para a educação se deram a partir de referências incidentais em suas obras e, principalmente, a partir de apropriações, compilações e interpretações de sua teoria por terceiros.

Ainda nesse sentido, cabe apontar que Weber não se propunha a criar uma sociologia da educação propositiva. Isso é, quando falava em educação sua preocupação não era sugerir mudanças educacionais a partir de suas teorias, mas tentar dar elementos de análise de como funcionava o processo educacional, em sentido macro, e micro, na lógica de relação social. Em síntese, diferentemente de Durkheim e Marx, Weber partia de uma perspectiva desencantada do mundo, separando ciência e política em esferas distintas e adotando uma perspectiva pessimista, não propositiva e resignada dos

¹¹ Durkheim escreve sua obra após a publicação das obras de Marx, de forma que o discurso aqui não deve ser interpretado como se Durkheim não tivesse lido, ignorado, obras críticas em relação à disputa de classes e relações de poder dentro da própria sociedade – e sim como uma crítica ao positivismo característico de sua teoria.

problemas modernos da sociedade, muito mais preocupado em uma análise interpretativo-descritiva das relações sociais¹².

Segundo Wânia Gonzalez, esse é um dos motivos pelo qual, inclusive, os educadores se apropriaram expressamente muito menos da teoria social weberiana que dos outros dois sociólogos clássicos - já que estes se propunham mais a dar elementos prescritivos de mudança social que pudessem desencadear em instrumentos específicos de pedagogia¹³.

Porém, as contribuições descritivas de Weber podem ser muito úteis ao nosso estudo, uma vez que podem identificar elementos da estrutura social que se projetam no processo pedagógico e vice-versa.

Nesse sentido, ao estudar a cultura ocidental, Weber passa a abordar a educação como um amplo processo de socialização¹⁴, não analisando o processo educacional como um processo exclusivamente escolarizado ou familiar – como se fosse um processo de ação exercida pelos adultos nas crianças -, mas também em relações de educação profissional (entre profissionais de uma mesma ordem ou casta, por exemplo) e educação religiosa.

Difere também por não partir de uma concepção sociológica que pressupõe um entendimento social de uma convivência harmoniosa para a evolução social em contrapartida a uma seleção biológica, conforme vimos em Durkheim; mas de uma sociedade em que há disputa, uma seleção constante, que para ele é o fenômeno de luta por existência não intencional - seja biologicamente, seja socialmente.

Da mesma forma que a seleção biológica funciona a partir de aumentos na possibilidade de sobrevivência a partir da acumulação de determinado patrimônio genético, a seleção social pressupõe uma acumulação de determinadas capacidades sociais específicas que permitam ao indivíduo a sobrevivência - mas é uma seleção que está mais suscetível à incidência do que chamaríamos de sorte. Segundo Wânia Gonzalez, é no fornecimento de meios para favorecimento do êxito do indivíduo na seleção social, a partir do fornecimento de capacidades sociais, que a educação adquire um caráter importante em sua teoria¹⁵.

¹² GONZALES, 2002, p. 15

¹³ GONZALEZ, 2002, p. 15

¹⁴ GONZALEZ, 2002, p. 2

¹⁵ GONZALEZ, 2002, pp. 2 e 3

Nesse sentido, por ser um instrumento da capacitação dos indivíduos, segundo Paula Cristina Lopes (ano), a educação é para Weber instrumento que pode servir de manutenção da dominação de um determinado grupo em relação ao outro, por ser a relação associativa (como é toda relação social) de preparação para a vida social¹⁶.

Weber acreditava que a obtenção de capital levava indivíduos a uma condição de constante elitização do grupo social em que estavam inseridos¹⁷. Em outros termos, por necessidade de acumulação e em frente à escassez dos recursos, o ser humano estaria em uma constante busca de grupos sociais que possibilitassem maior acúmulo econômico e legitimações sociais – isto é, grupos com maior quantidade de vantagens e menor quantidade de membros, possível. As ordens profissionais, por exemplo, seriam exemplos desse fenômeno de “limitação de oferta de pretendentes às prebendas e ao resguardo de honras da posição profissional”¹⁸. Dessa forma, por estarem nesse processo constante de disputa, o processo educacional também seria um processo permanente na vida do indivíduo em sociedade¹⁹.

É por isso que as classes dominantes, em cada período histórico, influenciam no modelo educacional da sociedade, especialmente quanto a suas finalidades²⁰. Nesse sentido, cabe ressaltar que haveria um ramo educacional para cada tipo puro de dominação legítima de sua teoria: um carismático, um tradicional e um racional-burocrático (legal).

A dominação carismática é aquela que se pauta pela “devoção afetiva à pessoa do senhor e seus dotes sobrenaturais (carisma)”²¹. Por sua vez, o quadro administrativo de uma sociedade carismática é coordenado de acordo com o carisma e vocação pessoal, não à qualidade profissional dos funcionários – não está colocado como requisito, nesse modelo, um conceito de competências, finalidades ou técnica. O predomínio desse tipo de dominação em uma sociedade desemboca em um sistema educacional voltado para o despertar do dom do carisma²², o que era comum nas sociedades da antiguidade. A presença desse tipo educacional variou na história de acordo com a importância atribuída à educação militar e sacerdotal.

¹⁶ LOPES, 2012, p. 8

¹⁷ GONZALEZ, 2002, p. 4

¹⁸ GONZALEZ, 2002, p. 5

¹⁹ LOPES, 2012, p. 9.

²⁰ GONZALEZ, 2002, p. 9

²¹ WEBER, 1984, p. 134

²² GONZALEZ, 2002, p. 6

Por sua vez, a dominação tradicional se dá pela crença na santidade de ordenações e dos poderes senhoriais, e seu tipo mais puro é a dominação patriarcal. Nesse contexto, “obedece-se à pessoa em virtude de sua dignidade própria, dignificada pela tradição: por fidelidade”²³. Seria impossível, nesse modelo, a criação, em princípio, de novos direitos e normas; já o quadro administrativo estaria coordenado pela perspectiva de fidelização ao senhor - familiares, vassalos, favoritos, etc. As sociedades em que a dominação tradicional era predominante se utilizavam de uma educação tanto cultural - preocupada com conhecimento literário, e intelectual - quanto cavaleiresca - preocupada com a valorização de bens culturais e artísticos (GONZALEZ, 2002, p. 7). Nessa lógica social de dominação, a educação se voltava para a formação do que Weber chamou de homem culto, o *gentlemen*.

Por fim, a dominação legal é aquela que está baseada em virtude de um estatuto e se constitui enquanto seu tipo mais puro a dominação burocrática (que não é a única forma de dominação legal)²⁴. Em síntese, funciona por meio de um instrumento em que pode-se alterar qualquer direito mediante correto procedimento formal pré-estabelecido²⁵. Uma sociedade, inclusive a sociedade capitalista, que apresente esse tipo de dominação dominante está centrada na burocracia como maior expressão - e a burocracia apresenta uma necessidade de especialização de seus funcionários²⁶. Além disso, os diplomas e títulos educacionais de especialização seriam símbolos de prestígio e que poderiam ser utilizados de maneira econômica²⁷.

A partir desses apontamentos, vemos que a contribuição de Weber para a sociologia da educação se demonstra pela complexificação do entendimento de disputa sociedade e ambiente para um entendimento de disputa tanto entre sociedade e ambiente quanto uma disputa social interna. Ou seja, a partir dessa percepção, o autor acrescenta a perspectiva de disputa de grupos sociais dentro de sua própria sociedade, e percebe o processo educacional como central nessa perspectiva: a educação, por ser um instrumento de capacitação para o processo de disputa social pode consequentemente influenciar a possibilidade de êxito nessa disputa, por mais que não o determine.

²³ WEBER, 1984, p. 131

²⁴ Segundo Weber, alguns exemplos são: “os funcionários designados por turno, por sorte ou por eleição, a administração pelos parlamentos e pelos comitês, assim como todas as modalidades de corpos colegiados de governo e administração correspondem a esse conceito, sempre que sua competência esteja fundada sobre regras estatuídas e que o exercício do direito de domínio seja congruente com o tipo de administração legal.” WEBER, 1984, p. 130.

²⁵ WEBER, 1984, p. 130

²⁶ GONZALEZ, 2002, p. 7

²⁷ GONZALEZ, 2002, p. 8.

Em outros termos, para o autor, o processo educacional pode contribuir para aquisição dos instrumentos necessários de participação no processo de disputa interna dentro de uma sociedade, de acordo com o tipo de dominação primordial desta – para cada um dos tipos (dominação carismática, tradicional e legal) há uma espécie de educação diferenciada. Ainda nesse sentido, cabe lembrar que os tipos de dominação não se apresentam individualmente, mas de maneira concomitante, de forma que as funções da educação levariam em conta cada um desses tipos de dominação, de acordo com seus graus de incidência, para traçar seus objetivos.

Diante disso, por mais que o autor não tenha se proposto a construção de uma estrutura pedagógica específica, o autor contribuiu para a complexificação da análise do processo pedagógico. Ao mesmo tempo que concorda com Durkheim que a sociedade atual tem um processo educacional voltado para a especialização de funcionários, demonstra que há outras características que são levadas em contas nesse processo, mesmo que de maneira incidental quando comparada com o grau de especialização.

Outro ponto, como dito, foi que ao entender a educação como um processo de instrumentalização das características necessárias ao processo de disputa, concebe o processo educacional como um dos elementos responsável pela manutenção ou alteração das relações de poder de uma sociedade – em outros termos, contribui para a ideia de que a educação tanto pode ser um instrumento de dominação quanto de “emancipação”, no sentido de dar instrumentos que possibilitam o indivíduo ascender de uma para outra posição social.

Por fim, importante apontar que os elementos da teoria weberiana da educação estão cada vez mais evidentes nas ações de reformulação e implementação educacional ao redor do mundo, nesse sentido disse Paula Cristina Lopes²⁸:

A actualidade do pensamento weberiano é por demais evidente: está presente no crescente processo de burocratização das sociedades (e das instituições, dos processos e dos sistemas educativos), está presente na necessidade de especialização (nomeadamente tecnológica, tendo no horizonte a sociedade ‘da informação’ ou ‘do conhecimento’), está presente na diversificação de formas de educação (traduzida em currículos e políticas educativas renovadas a grande rotação)

²⁸ LOPES, 2012, p. 10

1.3 - O Marxismo e a Educação para Emancipação

Como vimos, tanto a perspectiva sociológica de Weber quanto a de Durkheim ainda estão muito presentes nas nossas práticas pedagógicas. E por mais que Weber tenha analisado a utilidade da educação no processo de disputa social, nem Weber nem Durkheim propuseram medidas concretas para implementação de um processo educacional que se colocasse com objetivo de empoderar e emancipar classes sociais hierarquicamente inferiores na lógica social.

Quando abordamos o problema da educação em uma sociedade nos referimos à esfera das *superestruturas*, que são o produto da base econômica, ou seja, um produto oriundo do trabalho da classe produtiva. Mas as classes produtivas não se apropriam desse produto e sim as classes privilegiadas. Estes produtos são consumidos e reproduzidos pela classe dominante em uma divisão do trabalho no qual se dividem as classes e as superestruturas. O objetivo dessa dissociação é aumentar a opressão nas classes exploradas.

Para Marx, a escola seria parte de uma super-estrutura - de forma dialética, baseada numa relação recíproca, tal como o Estado ou a família; e a educação seria uma forma de manutenção da estrutura social, uma vez quem produziria as ideologias que originariam as regras seriam os burgueses²⁹.

Segundo Dangeville³⁰ (2011, p.115) “Uma sociedade dividida em classes suscita necessariamente uma divisão entre a base econômica e as superestruturas jurídicas, políticas e ideológicas, evoluindo cada um destes níveis da pirâmide de forma desigual e específica em relação aos outros. Contudo, enquanto a economia é antagônica, o capital que implica no outro polo o assalariado, como a burguesia supõe o proletariado, as esferas jurídica, política e, mais ainda, ideológica – com o Estado e a educação nacional que ele dispensa – apresentam-se como homogêneos, sem antagonismo nem contradições de classe”.

Para o marxismo, o campo da educação é o campo da luta de ideias. As classes dominantes tem o domínio ideológico delimitando e antagonizando as formas de pensamento da classe dominante com e a das classes dominadas. Mas para Marx é

²⁹ LOPES, 2012, p.2.

³⁰ *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 2, p. 109-134, dez. 2011.*

imperioso modificar as condições materiais e estes levarão às mudanças ideológicas e institucionais.

Para Dangeville (2011, p.117) “os indivíduos que formam a classe dominante possuem igualmente, entre outras coisas, uma consciência, e portanto pensam. Dado que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua amplitude, é evidente que dominam sob todos os aspectos; ou seja, dominam, entre outros, como seres pensantes, como produtores de ideias, regulando a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época. As suas ideias são portanto as ideias dominantes da sua época”.

Marx vai defender a libertação do homem na base de sua opressão, no mundo material, revolucionando este mundo para desenvolver o homem na sua multiplicidade. Então é após a revolução que será possível aproximar o que o sistema capitalista separou e antagonizou, como a cidade e o campo, o ensino e a produção que sustenta a sociedade, o trabalho manual e o trabalho intelectual. Ou seja, o homem deixará de ser propriedade deste sistema para se tornar social, no sentido amplo da palavra. Por isso fala-se em emancipação. A educação formal no capitalismo representa um mecanismo de conservação de um conhecimento fetichizado que está em poder da classe dominante, capitalista. E essa mesma classe tende a reproduzir essa educação, tentando dar às gerações seguintes uma educação que as faça leais a esta ideologia, assim como resignada em relação ao sistema capitalista, impedindo-as de descobrirem e explicitarem suas contradições.

Refletindo sobre a contribuição de Engels, Dangeville (2011, p.125) afirma que “o espírito universitário, afirmando-se produtivo à sua maneira, faz mais com menos, ao abordar um tema com uma documentação insuficiente, realizando a ginástica da inteligência o todo e cobrindo-o com o seu brilho. Não compete aos professores por definição esgotar todos os conhecimentos da sua matéria? A escola ensina deste modo a pretensão e a suficiência do especialista e do perito: a escroqueria intelectual.”

Assim, na sociedade capitalista, essa ciência positivista e tecnicista predominante na academia é valorizada porque os profissionais são formados para reproduzir em suas práticas a ideologia dominante, portanto, seu processo de formação objetiva disciplinar e alienar os indivíduos para que reproduzam o sistema e garantam a continuidade do antagonismo e fragmentação entre as classes. Para Marx, neste sistema

de formação, o indivíduo está submetido à ideologia. Para que esteja consciente dela e possa sair desse mecanismo de reprodução terá que assumir seu lugar como sujeito, estar consciente destes mecanismos e transformar as condições que reproduzem a história.

O conhecimento científico presente na universidade está voltado para o aprimoramento técnico necessário para manutenção do capitalismo, são técnicas que nascem de concepções filosóficas oriundas de classes dominantes e portanto não conduzem para a transformação da sociedade

A consciência dos indivíduos, quando se desenvolve na prática, atividade esta que é transformadora e construída historicamente, está ligada diretamente à teoria. Portanto não existe separação entre teoria e técnica. E a consciência reflexiva teórica, para se desenvolver, estaria anexada à prática, que materializa mudanças no mundo material, modificando as condições sociais e as relações dos homens.

Esta reflexão complementa a afirmação de Engels³¹ (apud Dangeville, 2011, 127): “Esta evolução compreende-se melhor a partir da divisão do trabalho. A sociedade engendra determinadas funções comuns, sem as quais não pode passar. As pessoas que para aí são nomeadas formam um novo ramo da divisão do trabalho *no seio da sociedade*. Adquirem assim interesses particulares mesmo em face dos seus mandantes, autonomizam-se em face deles – e o Estado está lá”.

Então, para o autor, o processo educacional público e universal, que possibilitasse o proletariado a conhecer dos meios de produção seriam revolucionados. Porém, não deveríamos ter que pensar em um sistema pedagógico, um sistema educativo organizado ou proposto de maneira concreta – ou seja, a educação não é uma temática dominante em sua obra³².

Isso porque por mais que o mesmo entenda que um sistema educacional público e universal possa ser revolucionário, ele não acredita que um Estado Burguês seja capaz de comportar tal sistema³³, em sendo a escola superestrutura de uma infraestrutura em que os burgueses são a elite dominante³⁴. Em outros termos, o entendimento a cerca do que é a concepção pedagógica do Marx se dá pelo

³¹ Engels a Conrad Schmidt, 27 de Outubro de 1890.

³² LOPES, 2012, p. 2.

³³ CATINI, 2013, p. 7

³⁴ Importante apontar aqui que Marx não acreditava no caráter revolucionário da educação por se tratar ela de uma parte da superestrutura. Ou seja, uma escola ideal não pode ser revolucionária porque é reflexo das relações de infraestrutura que está inserida. Nesse sentido, não caberia refletir demais sobre a possibilidade ou não de uma escola que fosse transgressora das relações infraestruturais, uma vez que ela nunca surgiria sobre essa lógica de opressão

entendimento do que é a sua crítica econômico política: primeiro fazemos uma revolução, depois construímos um sistema pedagógico que nos sirva³⁵.

A seguir, veremos a perspectiva de um teórico marxista que acredita que é possível por meio da educação construir um caminho revolucionário. E neste sentido é central o debate a respeito do papel emancipador de educação não institucionalizada, chamada de educação popular em uma perspectiva emancipadora, e sua importância na conquista de poder na sociedade. Será apresentado, portanto, a seguir, um dos autores importantes neste contexto de discussão da educação como emancipadora é Paulo Freire. E os autores que debatem sobre essas possibilidades de transformação da sociedade e da concepção de formação nos cursos de direito, como os teóricos da Critical Legal Studies.

1.4 – A concepção pedagógica de Paulo Freire e a possibilidade de emancipação social por meio da educação

A concepção pedagógica de Paulo Freire transforma completamente as intencionalidades e funções do ensino como eram tradicionalmente abordadas anteriormente³⁶ por Durkheim. Isso porque ela parte do pressuposto de uma educação intrinsecamente política, que não deve se pautar em uma falsa ideia de neutralidade, que se preza a respeitar as individualidades dos educandos e principalmente se coloca contra aquele ideal de ensino como uma acumulação bancária, termo criado para criticar o ensino formal pautado pelo depósito de conhecimento nas crianças como se fossem depósitos bancários.

Tal pensamento do conhecimento está intimamente associado às concepções sociológicas de autores como Mills, que estabelece que o modelo de produção intelectual em questão se direciona no sentido de que as teorias tem um caráter iminentemente subjetiva que as fazem parciais e únicas: não podemos conceber uma teoria que conseguisse explicar toda a sociedade de maneira final, inteira, universal³⁷.

Principalmente quando este trabalha com a ideia de reflexividade reflexa, que se trata de que na medida que eu estou construindo o conhecimento, o conhecimento

³⁵ CATINI, 2013, p. 9

³⁶ Outros autores já haviam trabalhado com a possibilidade de transformação social, como Gramsci, mas a perspectiva Freiriana foi abordada nesse trabalho por ser mais próxima, social, espacial e temporalmente, da realidade brasileira atual.

³⁷ Cabe destacar que a aproximação de Mills e Freire apontada aqui está ligada à ideia de que cada processo pedagógico em Freire é único, dentro de cada relação subjetiva. Não se trata de uma tentativa de afirmação de que a teoria Freiriana não se pretende inteira ou universal.

produzido não é apenas o produto entregue, o próprio procedimento traz algum conhecimento que possa ser utilizado - você mantém o foco no conhecimento que quer produzir, mas não perde o entendimento do que está ao redor desse processo: você está inserido naquilo, tem muitas informações, o que escolhemos colocar e o que escolhemos não colocar é muito relevante para o resultado daquele caminho.³⁸

A educação popular freiriana compartilha dessa preocupação em como a subjetividade do educador-educando pode interferir na relação com o educando-educador, quais as consequências desse processo e o que fazer em relação a ele. Ou seja, a educação popular não acredita que seja possível qualquer tipo de educação que se considere única, neutra, não direcionada, e que, portanto, torna necessária a clareza em (e da obrigatoriedade em fazer) se entender enquanto sujeitos políticos que não conseguem atuar, inclusive ensinar, de maneira neutra, limpa, pelos próprios conhecimentos do indivíduo.

Nesse sentido por mais que se aproxime da ideia marxista de que o processo pedagógico pode perpassar uma ideologia específica, a educação popular se distancia da ideia de que seja possível um ensino neutro e ao mesmo tempo, supera o pessimismo pedagógico de que é impossível trabalhar com uma ideia emancipadora de pedagogia: por mais que ela assuma a posição de estruturas sociais que nos colocam de maneira opressora, ele não nega a possibilidade desses opressores conseguirem contribuírem com uma educação emancipadora e empoderadora daqueles que ele considera “oprimidos”.

Nessa concepção, não cabe aos opressores salvar os oprimidos, uma vez que entende que a real mudança só pode ser feita a partir dos próprios oprimidos. Mas há uma possibilidade de diálogo entre opressores e oprimidos para que estes sejam conscientes de sua opressão e, consequentemente, se libertem.

Esse modelo de educação está baseado na horizontalidade decorrente da ausência de hierarquia entre o, dito, professor e o, dito, aluno. Essa ideia foi descrita por Paulo Freire em sua frase como: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,

³⁸ Nesse sentido, ver o apêndice da obra de Mills: MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”³⁹. Daí a alteração do termo educando e educador para educando-educador e educador-educando.

Importante apontar que a última parte da frase apontada, “mediatizados pelo mundo” mostram outro pressuposto da educação popular: é necessário que o processo pedagógico não só esteja ligado a uma realidade de mundo, como também a uma realidade de mundo daqueles oprimidos.

A diferença primordial entre os modelos de ensino tradicional e da educação popular estão na divergência quanto à origem do conhecimento que, por consequência, cria uma nova ideia de procedimento educacional. Em linhas gerais, ao contrário do ensino formal, que enxerga o conhecimento como algo pronto, dado e certo, verticalmente posto; como visto, na educação popular o educador se mostra consciente da parcialidade, subjetividade e da validade do conhecimento.

Portanto, a educação nesse modelo se baseia em um diálogo horizontal - onde ambos: educador e educando - possam contribuir para a construção do conhecimento, que deriva do confronto de visões de mundo. Como vimos, completamente diferente da perspectiva Durkheimiana, em que o professor deve ser guardião de uma moralidade estatal necessária a evolução, coesão e sobrevivência da sociedade no ambiente.

Nessa esteira é que, como já comentado incidentalmente, Paulo Freire cria o termo educador-educando e educando-educador, indicando que ambos, por mais que tenham funções diferentes dentro do processo educacional, apresentam uma horizontalidade hierárquica no processo.

Essa ideia tenta apresentar um ambiente que seja suficientemente esperançoso, em que os participantes possam enxergar possibilidade de mudança nos conhecimentos antigamente postos, feito de maneira organizada para evitar a desesperança, e a consequente acomodação com o aquilo que naturalmente nos era posto. Nesse sentido:

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desenderereça e se torna desesperança que, as vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de

³⁹ FREIRE, 1970, p. 39.

forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo⁴⁰.

Um esforço sempre presente a prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida⁴¹.

Nessa perspectiva, a teoria de Freire considera que todos têm uma capacidade de se emancipar de suas próprias opressões, se libertando através do diálogo, da educação. Basta que cada um consiga sua autonomia, sua liberdade, sua emancipação, a partir da responsabilidade que assume no próprio processo pedagógico. E mais: isso é necessário - é papel de todos e todas no processo educacional se libertarem das opressões que estão vinculados.

Cabe destacar que por mais que nunca tenha dito que tal concepção de educação não possa ser implementada como um sistema de ensino, sua teoria sempre esteve voltada – e sempre foi utilizada – como instrumento de educação de movimentos sociais, organizações e associações populares: longe de “escolas”, da forma como a concebemos hoje. O que importa, nessa área, é apontar que existem diversos movimentos, projetos e escolas populares que se baseiam nesses preceitos e tem conseguido alcançar resultados positivos dentro de movimentos sociais. Bem como, que nada indica ser impossível nos utilizarmos desses preceitos para construção de uma escola e um processo educacional formal com mais qualidade.

1.5 – Uma perspectiva de crítica pedagógica e proposta de emancipação dentro do sistema Institucional.

É nesse sentido que a teoria do Critical Legal Studies (Estudos Críticos do Direito, em tradução livre) pode nos auxiliar, uma vez que apresenta uma perspectiva

⁴⁰ FREIRE, 1992, p. 7

⁴¹ FREIRE, 1996, pp. 36-37

institucionalizada de emancipação dentro do próprio ensino jurídico. Especificamente em relação à educação formal do Direito, sem negar a existência dessa inclinação hierarquizada no ensino em todas as áreas do conhecimento, Duncan Kennedy aponta que os incentivos a uma reprodução de hierarquias se intensifica nessa área do conhecimento.

Nosso objetivo neste momento é traçar alguns elementos de interligação da educação e do modo de formação da sociedade, e elencar mudanças possíveis para o processo educacional dentro das instituições, partido do exemplo concreto específico de cursos de Direito.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que estudantes do curso de direito enfrentam praticamente todos os problemas de ensino que estudantes de outros cursos - como aulas voltadas para habilidades específicas baseadas em um processo onde o professor mostra o caminho final, o “the way it is” (“o modo como é”, ou “o modo como deve ser”, em tradução livre), em que o ensino praticamente serve para mostrar um caminho para que o aluno não precise mais pensar sobre aquele assunto depois.

Além da crítica de um ensino formal que se distância dos pressupostos de uma educação de qualidade - que necessariamente deveria se preocupar com o reconhecimento/questionamento dos indivíduos a respeito da sociedade a sua volta e dos elementos subjetivos que lhe tornam sujeito -, a concepção de ensino formal que temos hoje seria incoerente com os princípios e fins que ela própria elege trabalhar com seus estudantes – um fim profissional, prático, especializante na divisão social do trabalho.

Isso porque o ensino formal se baseia em um processo de busca de respostas pré-determinadas (fetichistas de certa forma) pelos professores e professoras, que iluminam, de uma forma hierarquicamente colocada, seus estudantes; e, ao mesmo tempo que se diz voltada para a prática, apresenta uma clara separação entre a teoria e a prática. Muitos só tem contato com a prática após formados; tanto que não se mostra incomum testemunhos de alunos que afirmam não “aprendi nada durante a faculdade, aprendi tudo depois de formar, trabalhando”.

Mas o curso não é “para nada”. Na verdade o curso se mostra como uma maneira de inserção daqueles que ainda não fazem parte daquela hierarquia possam compartilhar dos pressupostos básicos daquele grupo, uma espécie de compartilhamento

de linguagem, de postura, necessária ao pertencimento àquele grupo específico da sociedade. O “meio específico ao qual ela [a pessoa] está destinada em particular”⁴².

Ou seja, o curso se mostra como um meio de especialização de um indivíduo em relação ao resto da sociedade, de definição de sua função social através de um pertencimento a um grupo específico, fechado, regulado por um *standart* – como a prova da Ordem dos Advogados no Brasil ou exame da BAR Association nos Estados Unidos – previamente definido, engessando todo o processo de ensino formal ao especificamente exigido nesse teste; além de outras formas de diferenciações, como uma linguagem técnica que possibilite o entendimento dos atos realizados por aqueles que pertencem àquele grupo, como termos jurídicos ou econômicos; ou mesmo a postura, a forma de se vestir e se comportar, como ternos e jalecos brancos. A respeito dessa especialização, dizia Durkheim:

Pode-se assim dizer à letra que, nas sociedades superiores, o dever não é estender a área da nossa actividade, mas concentrá-la e especializá-la. Devemos limitar o nosso horizonte, escolher uma tarefa definida e a ela meter ombros inteiramente, em vez de fazer do nosso ser uma espécie de obra de arte acabada, completa, que retira todo o seu valor de si mesma e não dos serviços que presta.⁴³

Vale ressaltar que, como apontou Kennedy, mesmo não sendo o objetivo do ensino formal incentivar todas as formas de tratamento diferenciado de segmentos da sociedade - como o racismo, o machismo e os preconceitos sexuais - esse modelo de ensino, que deliberadamente priva os estudantes de se identificarem como fragmentos da sociedade sendo continuamente especializados, faz natural a própria hierarquização. Por ser tão genérica, e necessária que haja qualquer diferenciação e hierarquização para que outras surjam, não faz sentido lutar apenas contra uma ou algumas hierarquizações - ao mesmo tempo que seria impossível para ele pensar em lutar contra todas as hierarquizações. Nesse sentido, disse Kennedy:

What I like about the word hierarchy is its vagueness, which makes it useless for purposes of “real”, hard-edged theory. To use it to deny that class, or gender, or, say, the relation of imperialist countries to Third World Peoples, is the fundamental category. It’s even vaguer than that: it includes forms of meritocratic and generational hierarchy within organizations that could sustain themselves even without the economic and cultural structures of

⁴² DURKHEIM, 1984 pag. 54

⁴³ DURKHEIM, 1984, p. 198

class, race and sex. It's the whole banana we're against, not just one or another slice of it.

Vagueness has its price. The notion of hierarchy encompasses lots of relationships that don't seem to me perverse and others that seem ambiguous⁴⁴.

É nesse ponto do raciocínio que se mostra claro o desafio do ensino no direito: apresentar uma forma de ensino que consiga ser crítica, que reflita e problematize a sociedade construída por meio da educação, naqueles e naquelas que passam por aquele modelo de ensino formal, mas que apenas enxergam na sociedade um fato dado, o “way it is” - o jeito que é, ou o jeito que deve ser, em tradução livre - ao que foram acostumados pelo ensino formal, e não algo também construído por eles e elas. Esse desafio se torna especialmente complicado pela característica de organização do direito, que é em todos os sentidos altamente hierarquizado – e, conseqüentemente, mais necessitado de um ensino formal diferenciador, especializante.

E o rompimento com a necessidade dessa diferenciação é principalmente difícil em uma sociedade que enxerga no trabalho, na relação econômica, “nos serviços que presta”, a única dignificação do homem – que não pode ser concebido como uma obra de arte, que retira seu valor de si mesma. Como exigir que o ensino formal pare então de criar a especialização? Como incentivar alguém a abandonar seu processo de especialização mesmo tendo sido educado desde criança a enxergar no trabalho como jurista a única possibilidade de sua dignificação?

Kennedy sugere uma ação difusa. Em que as pessoas radicais sejam entendidas como aquelas que querem ir além. Em que aquelas que se sintam incomodadas com as hierarquias que lhe são impostas transformem a sociedade célula por célula. Desde ações pontuais do dia-a-dia em que comentários racistas não sejam ignorados, e que de piadas machistas não seja achado graça, mas sejam questionadas.

Além disso, incentiva uma articulação para que todos e todas os e as estudantes que possivelmente se sintam incomodados possam se reunir e discutir a sociedade. Kennedy não só sugere um método de angariação de membros do projeto, nesse sentido, como também indica uma lista de leituras iniciais para aqueles e aquelas interessadas na mudança social, além de mudanças estruturais nas administrações das Universidades, com equiparação de salário de todos e todas (funcionário, funcionária, professor ou professora).

⁴⁴ KENNEDY, 2004, p. 80

Nesse ponto, cabe ressaltar que há uma acentuada diferença entre o sistema jurídico americano, do qual Kennedy parte para criar sua teoria, e o sistema jurídico brasileiro. Isso porque o primeiro é baseado num sistema de common law, em que o direito é baseado nos tribunais, por meio da jurisprudência – entendida como o conjunto das decisões dos tribunais. Ou seja, o autor parte de um sistema em que as próprias decisões servem de parâmetro para o que é e como deve ser julgado pelo judiciário - há a ideia de lei, mas com uma utilização secundária. Nosso sistema legal continental, por sua vez, temos um sistema baseado em atos legislativos, com a jurisprudência representando um papel secundário.

Nesse sentido, o método de sala de aula de descoberta do “modo como é” pode ser muito mais forte nos Estados Unidos que no Brasil, já que para se saber o que fazer por lá é necessário conhecer casos, e casos específicos, e como foram julgados. Essa ideia é um pouco diferente, como dito, da forma de aprendizagem do direito no Brasil, uma vez que aqui tentamos discutir qual a regra geral estabelecida em lei, e a jurisprudência é uma fonte secundária.

Porém, a ideia de que dentro de sala de aula ainda precisamos saber e procuramos saber o “modo como é” também é verdade no Brasil, uma vez que as leis podem ter várias interpretações e buscamos dentro de sala de aula determinar qual é a interpretação usualmente acolhida nos tribunais – a forma como é.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Este estudo teve um caráter interdisciplinar por buscar integrar estudos das áreas de direito, educação e sociologia. A análise do projeto político pedagógico foi realizada a partir de um embasamento teórico na sociologia clássica e em alguns autores da educação e do direito que refletem sobre a relação entre conhecimento e sociedade. Esta interdisciplinaridade oferece como possibilidade a relação entre reflexões de diferentes áreas para aprofundar temas transversais que abrem reflexões para novos campos de estudo e apresentam novas possibilidades de pesquisa.

Para Frigotto⁴⁵, a interdisciplinaridade é uma forma de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social". Ou seja, a interdisciplinaridade tem um caráter dialético porque aborda questões que revelam contradições, processos de transformação e de reprodução. Assim, embora esta pesquisa tenha delimitado a análise do projeto político pedagógico do Curso de Direito da UnB, ela não desconsidera as determinações sociais e por isso buscou embasamento na sociologia clássica, nem o contexto histórico e por isto buscou realizar um resgate histórico da construção do PPP e seu significado no contexto atual do Curso. O reconhecimento de alguns fatores determinantes do PPP baseando-se em reflexões da área de educação, direito e sociologia possibilitou compreender o processo de produção do documento em diferentes perspectivas.

2.1 – Coleta de dados

O procedimento de coleta foi uma pesquisa documental. Para Gauthier⁴⁶ a pesquisa documental é “um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que na análise documental é importante estar atento à descrição do contexto, dos autores envolvidos e apresentar a confiabilidade do texto e de sua produção.

⁴⁵ 1995, p. 26

⁴⁶ 1984, p. 296

2.2 – Tratamento dos dados

Assim, a coleta de dados foi basicamente documental, e foi realizado o tratamento dos dados para analisar o texto final do documento, a partir dos destaques de todo e qualquer conceito que fosse considerado central para mudanças efetivas do processo educacional. Esses destaques foram organizados em uma tabela (em apêndice) dividida em “tema”, “citação” – um fragmento do texto do PPP que pudesse explicar ou bem identificasse esse tema -, e página do PPP para fazer-se referência. A partir dessa tabela, pode se organizar a apresentação do discurso estudado de forma a não faltar informações consideradas centrais ou relevantes.

Para Silva, Almeida e Guindani (2009) “deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? Essa contextualização pode ser um apoio muito importante, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza”.

2.3 – Análise dos dados

Após o tratamento dos dados foi construída a análise dos dados, buscando explicitar as articulações teóricas realizadas, assim o texto de análise apresenta as categorias que foram consideradas mais relevantes neste processo de interpretação dos dados e a reflexão teórica acerca destes aspectos do PPP.

O momento da análise de dados “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008: 303, apud Almeida, Silva e Guindani, 2009, p. 09).

Cabe destacar nesse ponto que a análise documental foi desempenhada de um local de fala específico e privilegiado: o autor desta obra participou ativamente das atividades de reformulação do PPP. Nesse sentido, cabe o cuidado na escrita e leitura desta obra, a fim de refletir sobre as aproximações geradas por esse local de fala

privilegiado, sem negar as contribuições que tal tipo de pesquisa participante pode trazer.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 – Contextualização

A coleta de dados para a construção do histórico e conjuntura política se deu de maneira igualmente documental, basicamente através da análise de e-mails e pronunciamentos públicos a respeito do tema. Importante fontes foi o iCAdir – informativo do Centro Acadêmico de Direito (instrumento de comunicação discente da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília). O iCAdir funciona pela inscrição de qualquer discente em um grupo de e-mails, que passa a receber duas vezes na semana, pelo menos, informativos gerais sobre assuntos diversos que possam ser úteis para o corpo discente. Para que qualquer informação seja repassada neste instrumento, basta que qualquer pessoa envie o que deseja ver publicizado ao e-mail paraicadir@gmail.com.

A forma facilitada de sua funcionalidade e de eficiência de divulgação, uma vez que todas e todos estudantes, em tese, o recebem de maneira regular, resulta na intensa e eficaz utilização desse instrumento - seja para convocatórias gerais de reuniões, debates e eventos da Faculdade, mas também para repasses importantes e divulgação de oportunidades como as de estágio.

Mesmo que tenha sido adicionado ao grupo depois, qualquer um que pertença ao grupo poderá acessar todas as mensagens já enviadas, de maneira que possibilita que esse instrumento seja também uma ampla fonte de informações sobre a movimentação estudantil pública da Faculdade. Este trabalho tentou procurar no iCAdir todo e qualquer referência a discussões político-pedagógicas na Faculdade de Direito para que fossem descritas nesse trabalho.

Além disso, o site do Centro Acadêmico também foi vasculhado, uma vez que diversos posicionamentos, relatórios de atividades e publicização de atas de reunião da gestão do Centro Acadêmico eram realizadas por meio deste, e não necessariamente eram repassadas por iCAdir.

As limitações dessa metodologia de pesquisa se encontram principalmente na tendência subjetivante da análise. Isso se daria por dois motivos: primeiro que com a ausência de entrevistas, o processo de reconstrução discursiva do que se pretende com o novo PPP poderia ficar limitado a um determinado ponto de vista. Segundo, mas de maneira associada, houve uma participação direta do pesquisador no processo de construção do objeto de estudo.

Tal metodologia de pesquisa foi escolhida, entretanto, porque objetivava-se estudar o discurso em si menos a partir do que se pretendia com a construção do texto, e mais a partir das possibilidades de interpretação e intersecção com determinada concepção teórica, não necessariamente convergente com a teoria por traz do PPP. A colheita de dados documentais que dessem elementos mais imparciais para análise do texto foi uma forma de tentar não deixar que a reconstrução dos eventos e histórico não fossem apenas uma concepção individualizada dessa história. Nesse sentido, cabe ressaltar que o próprio PPP apresenta um histórico de seu processo de construção, por exemplo.

3.2 Conjuntura política e histórico da criação do novo Projeto Político-Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília

Antes de tratarmos especificamente do processo de reformulação do projeto pedagógico, é necessário traçar algumas questões conjunturais da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Já havia algum tempo, circulavam centelhas de uma insatisfação geral tanto com o papel dos estudantes no dia a dia da faculdade quanto com a forma pela qual o projeto de universidade em que as e os estudantes estavam inseridos era dialogado e construído.

Em 2005, a primeira secretária do Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília faz uma carta aberta⁴⁷ sobre a sua renúncia ao seu cargo no ente representativo estudantil da Faculdade de Direito. Entre suas explicações a respeito de sua renúncia, vale o destaque de:

⁴⁷ Carta aberta enviada a todas e todos discentes da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, no dia 29 de abril de 2009. Acessado em 28 de novembro de 2013 pelo link <http://br.groups.yahoo.com/group/icadir-unb/message/192>

Os motivos, portanto, que me levam a uma decisão de renúncia referem-se a funções consagradas ou sutilmente tradicionalizadas que o Centro Acadêmico vem desempenhando e que nós estudantes não temos sido capazes, até então, de refletir sobre elas. **O Centro Acadêmico é um órgão do movimento estudantil, e portanto político que acaba tendo hoje as pernas de seus membros engessadas em funções administrativas que competem não aos estudantes, mas à direção e coordenação da faculdade de direito.**

(...)

Com isso, não estou dizendo que o CADir tenha de estar a parte desses procedimentos. Defendo que o CADir tem de ser parte ativa, com direito de ser ouvida, de indicar falhas, apresentar contrapropostas, sugerir correções, fiscalizar eventuais autoritarismos e se posicionar nas mais variadas questões acadêmicas. A parceria com a faculdade de direito, a colaboração e cooperação com a direção é importantíssima, desde que se mantenha na parceria, pois são sistemas diferentes. Mas há uma corrupção dessas funções porque nós estamos sendo gestores. Exemplares administradores. Nossas cabeças pensantes estão sendo engolidas pelo escasso tempo que sobra. Tudo que inovamos são atividades somadas, cujo resultado é menos disposição e, principalmente, saúde.

(...)

Para agravar, o papel que vem sendo desempenhado pelos estudantes de direito não é, nem de longe, reconhecido. Na penúltima reunião do colegiado ficou bastante claro que estudante não tem vez. Tem de se submeter aos professores. Docentes podem faltar, chegar atrasados sem avisar, e nós temos de esperar. **No último CONSUNI, em que 48 policiais trancavam o trânsito de estudantes para o auditório e que as regras eleitorais foram votadas sem a participação dos estudantes,** tivemos de engolir que a excelência da Universidade de Brasília é atribuída aos professores e os estudantes somente ficam felizes de estudarem aqui.

(...)

Quero dizer: **estudantes cobrem respeito de seus professores.** Pois há muito tempo nossa entidade representativa tem literalmente tapado os buracos que vários deles (não todos) constantemente abrem. Estudantes, **cobrem comprometimento dos professores** com uma instituição que tem como função formar, educar e jamais submeter e oprimir.

Precisamos saber qual o aluno de direito nossa faculdade quer formar. Não há hoje para a graduação sequer um projeto pedagógico, e conseqüentemente, o corpo docente não se vê vinculado a nenhum princípio ou ações comuns.

Espero que com a desistência de um cargo, percepções possam ser mexidas, movidas. Pois não se trata de oposição à direção, mas de um grito pelo reconhecimento de falhas graves na nossa formação. Espero poder não decepcionar aqueles que acreditaram que realmente meu compromisso era com a universidade. Pois ele continua a existir mais forte do que nunca. **(Grifo nosso)**

Dos fragmentos selecionados da carta podemos extrair três pontos: i) já havia, desde 2005, certa insatisfação estudantil com a forma de atuação e participação das e dos estudantes dentro de sua Faculdade e órgãos deliberativos da Universidade. ii) dentro dessa crítica estava contida tanto uma insatisfação em relação às hierarquias entre docentes e discentes na participação universitária quanto uma crítica em relação a abertura para discussões de questões para além de atividades burocráticas. E iii) a insatisfação estudantil com a concepção pedagógica enxergava a falta de um projeto pedagógico escrito, com princípios, objetivos e parâmetros claros, um dos motivos pelo modelo pedagógico falho da época.

Esse processo de descontentamento se intensificou em alguns anos. Primeiramente, a ocupação da reitoria em 2008 contra o reitor Timothy não só exigiu da diretoria do Centro Acadêmico de Direito uma maior politização de seus estudantes para discutir seu projeto de Universidade e como atuar politicamente nesse espaço; como também contribuiu na abertura dos olhos discente sobre a necessidade de forte mobilização para construção de qualquer outro projeto que não o vigente. Por mais que a assembleia para discussão do assunto tenha resultado em uma negativa do corpo discente em apoiar a ocupação, a conjuntura da época resultou na primeira eleição paritária para eleição da nova direção da Faculdade, que, interessante observar, contribuiu para que as principais propostas da chapa eleita nessa eleição fossem:

A professora Ana Frazão e o professor George Galindo, candidatos a diretora e a vice-diretor respectivamente, apresentaram suas propostas e deram destaque a três projetos principais (de maior urgência): aprovação

do **Regimento Interno da FD** e construção do **projeto pedagógico** e da **memória institucional** da Faculdade.⁴⁸

Além disso, é importante destacar que em meados de 2009 a direção da Faculdade aprovou, em virtude do programa REUNI, programa do governo federal para expansão das vagas da Universidade Pública Brasileira, duplicação das vagas para o vestibular. A votação contou com a unanimidade de votos em contrário por parte da representação discente, mas o modelo de peso da participação de docentes, discentes, funcionárias e funcionários impedia que isso garantisse qualquer possibilidade de interferir na aprovação da expansão pela quase unanimidade docente votante⁴⁹. O resultado da incapacidade de voz discente nessa decisão tão importante resultou na primeira ocupação da secretaria da faculdade pelas e pelos discentes, o que durou alguns dias. Os principais motivos de insatisfação eram:

Os estudantes enfatizaram, mais uma vez, que os alunos de Direito são favoráveis à expansão. O que se reivindica é o modo e a qualidade como essa ocorrerá. A proposta dos alunos é de que a decisão seja suspensa, para que o aumento das vagas ocorra somente a partir do vestibular de julho de 2010. Os argumentos apresentados foram:

- a) O projeto pedagógico da universidade e a idéia de ensino universitário não comportam a duplicação das vagas sem a mudança nas estruturas – como está em via de ocorrer. Duplicar abruptamente significaria grande prejuízo à qualidade e à viabilidade do ensino universitário;
- b) O Reuni previa aumento de somente 10 vagas para o curso de Direito, que já foram implantadas no último vestibular, com previsão de verbas proporcional a essa quantidade. A FD não vai receber verbas compatíveis com a estrutura necessária para comportar o dobro de alunos.
- c) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), o Decreto que instituiu o Reuni (nº 6.096/07) e a Constituição Federal (art. 211) determinam que a educação pública deve ter um padrão mínimo de qualidade. A expansão, portanto, deve ser acompanhada de estrutura.
- d) A Universidade não tem um plano de estrutura para a FD no próximo ano. Houve requerimento de informações pelo Ministério Público e pela Justiça – ambos com prazos decorridos e sem resposta pela reitoria. Não há, sequer, um estudo disponível das condições atuais da Faculdade – que já não estão adequadas. Com a duplicação, aumentarão no máximo 70% dos professores e mais de 100% das turmas (de 70 atuais para 150)

⁴⁸ Retirado do 598 informativo do CADir, enviado a todos e todas discentes da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Acessada em 28 de novembro de 2013 e disponível em <http://br.groups.yahoo.com/group/icadir-unb/message/576>. Grifos nossos.

⁴⁹ Houve apenas um voto contrário, por parte das e dos professoras e professores.

- e) Se a Universidade aumenta vagas dessa forma para cumprir metas e receber verbas provenientes no Reuni, há uma falha grave pois toda aplicação de recurso público requer planejamento. E não há planejamento.
- f) Há que se enfatizar, também, que a execução de planejamento não é um favor aos alunos do curso de Direito. O Brasil precisa criar a cultura de planejamento prévio das ações.
- g) No próximo ano ocorrerão eleições presidenciais, de forma que as verbas destinadas e as metas de estruturação que a acompanham não estão totalmente garantidas. Além disso, não podem ocorrer nomeações de professores a partir de maio de 2010.
- h) O reitor assumiu compromisso de não criar óbices e, ao contrário, facilitar a apreciação do recurso no CEPE e não cumpriu com o seu compromisso. A inclusão em pauta do recurso dependeu do voto de minerva da reitoria. E a reitoria nos disse NÃO.
- i) Mostramos à professora que esta não pode ser uma luta apenas dos alunos, pois envolve servidores e professores também, na mesma medida.⁵⁰

Vê-se que a necessidade de discussão a respeito do projeto pedagógico da Faculdade crescia ao lado de uma maior e cada vez mais proativa organização estudantil. Foi nesse contexto que a organização estudantil se voltou para a participação na promulgação do Projeto Pedagógico: participação ativa e em busca de horizontalização do espaço institucional dentro da Universidade. Isso não só contava com o fortalecimento e acúmulo político do Centro Acadêmico do curso, mas com o surgimento de novos coletivos voltados especificamente para a discussão de Universidade, como o Fórum de Extensão da Universidade de Brasília, e fortalecimento dos projetos de extensão então em funcionamento.

Após ganharem a eleição para direção, a direção da Professora Ana Frazão (diretora) e George Galindo (vice-diretor) começou a colocar em andamento o que haviam sido seus motes de campanha para eleição: o projeto de memória institucional da Faculdade, a criação de um novo regimento interno; e a criação de um novo projeto pedagógico para a FD-UnB.

O processo de reformulação do projeto pedagógico começou em março de 2010 com uma pequena comissão de pessoas de maioria docente e coordenação da Professora Loussia Musse Félix. A ideia inicial é que essas pessoas ficassem a cargo de

⁵⁰ Nota apresentada no site do Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília feita a partir das discussões em reunião estudantil para tratar do tema da expansão do curso de direito com a Professora Loussia Félix, publicada em 22 de outubro de 2009. Acessada em 28 de novembro de 2013, pelo link http://www.cadir-unb.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=1&Itemid=18&limitstart=76.htm

construção da parte central do projeto, o que não obteve muito progresso – segundo o texto do Projeto Pedagógico, isso se deu pela demasiada restrição de pessoas do grupo, que não seriam capazes, mesmo com suas inegáveis qualidades individuais, de “conter as pulsantes aspirações de uma comunidade complexa, imersa na expansão de vagas discentes e sua consequente multiplicidade de perfis e demandas”⁵¹.

Com isso em mente, a comissão resolveu alterar a lógica de funcionamento da discussão. Em março de 2011, eixos de discussão, com maior participação de docentes e discentes foram criados a partir da resolução nº 9 de 2004, do Conselho Nacional de Educação. Cada um dos eixos tinha um docente coordenador e apresentava reuniões independentes entre os outros eixos: basicamente, a proposta era que cada um dos eixos conseguisse responder ao longo de suas reuniões dez perguntas que foram definidas em um seminário conjunto de discussão dessa nova etapa do Projeto Pedagógico. Além disso, cabe destacar que nem todas e todos docentes estavam inseridos no processo de discussão, uma vez que diversos professores não tinham disponibilidade para comparecer em tais reuniões.

A reformulação do Projeto Político-Pedagógico também não conseguiu cumprir seus objetivos nessa fase. Os principais problemas encontrados eram a separação entre os diversos eixos e a autonomia dada a(o) coordenador de cada eixo, e a dificuldade em organizar o horário entre todos e todas envolvidas em cada eixo – o que resultava numa confiança total no interesse do(a) coordenador(a) de realizar reuniões. Nesse sentido, houve eixo, inclusive, que mal conseguiu se reunir ao longo daquele ano.

Além disso, mesmo quando conseguiam vencer as barreiras e se reunir, havia um forte processo de polarização do espaço de discussão entre docentes e discentes. Tanto professores(as) quanto estudantes tinham dificuldade de dialogar com o outro grupo, de modo que as reuniões eram ineficientes e muitas vezes se perdiam em um processo de discussão improdutivo por conta de desentendimentos, tornando-se completamente ineficazes⁵².

Foi nesse momento que a Professora Loussia, coordenadora da comissão de reformulação do PPP, pensou numa terceira proposta de discussão do Projeto - que se baseava na centralização organizativa das reuniões em sua pessoa, e na divisão dos

⁵¹ Retirado da página 4 do Novo Projeto Político-Pedagógico da Faculdade de Direito.

⁵² Página 11 do texto do Projeto Político Pedagógico.

antigos grandes grupos coletivos em grupos menores temáticos e um processo de diálogo intermediado.

Em síntese, a professora se reunia separadamente com docentes e discentes, reunindo os docentes em diversos grupos temáticos que possibilitassem maior facilidade de horários e permitisse que uma maior quantidade de docentes participassem da reunião – por mais que na prática isso nem sempre fosse possível, a ideia era permitir que todos e todos participassem.

As reuniões com os discentes, da mesma forma, eram abertas a quem quisesse participar, mas ficou claro também que apenas uma pequena quantidade de estudantes, cerca de nove, conseguia tempo e disposição para participar das discussões. Entretanto, as reuniões quinzenais do Conselho de Representantes - órgão deliberativo máximo dentro da estrutura estudantil, organizado com a participação de representantes de cada uma das salas do curso e membros da gestão em representação do Centro Acadêmico – servia como um canal de comunicação, atualização e deliberação de interesses estudantis.

Com a sistematização de tudo que havia sido discutido até então, a responsabilidade dos discentes era discutir todos os pontos do projeto pedagógico. A participação docente já era um pouco diferente, uma vez que os docentes se dividiam em áreas específicas para tratar do tema e tinham um papel muito mais receptor (ou não) das ideias apresentadas e pensadas nas reuniões discentes e coordenação, do que de criação propriamente dita. Em outros termos, o grupo discente e a coordenadora pensavam em uma proposta e apresentavam aos docentes que se interessassem, estes podendo questionar, implementar ou alterar as propostas. A partir desse momento, a pro atividade discente era primordial para o bom andamento do processo e determinante no resultado que seria alcançado ao final do mesmo.

Cabe destacar que essa divisão de tarefas não foi absoluta - alguns pontos do Projeto, como discussão sobre possíveis alterações estruturais da Faculdade para atender as demandas do novo projeto (com docentes e funcionários da Direção da Faculdade) e discussões sobre prática jurídica (com docentes que atuassem no Núcleo de Prática Jurídica de Ceilândia), dado a necessidade de participação de ambos os grupos concomitantemente. Além disso, a discussão de ementas de disciplinas, por exemplo, se deram majoritariamente no sentido contrário: as frentes docentes se reuniam, pensavam

em uma proposta e as apresentavam então ao grupo discente⁵³. Cabe destacar que todo esse processo de “apresentar” era feito por intermédio da coordenadora do Projeto, que intitulou o procedimento como “escutar para falar”. Nas palavras do Projeto Pedagógico:

Em um cenário de rupturas do modelo de acumulação do conhecimento como método pedagógico preponderante, tornou-se imprescindível construir as formas de diálogo e de conforto comunicativo entre vozes assertivas e ávidas de escuta. O processo revelou uma banalidade pedagógica: **para ser escutado, há que ouvir antes.**

Um terceiro modelo de atuação coletiva foi então desenhado, de forma a propiciar o diálogo franco e construtivo. Docentes e discentes passariam a atuar em espaços distintos, mas sempre de forma associada, com base em uma estrutura síntese que foi apresentada pela coordenação do projeto.(grifo nosso)⁵⁴

Além dessas inovações e mudanças de procedimento, houve uma mudança drástica na conjuntura de produção do novo projeto pedagógico: a Universidade de Brasília entrou em greve no início desse terceiro momento de concretização do Projeto Pedagógico. Essa nova circunstância foi central para que o processo desse certo, pois possibilitou uma participação mais efetiva de discentes e docentes interessados no processo de debate.

Quanto à forma de escrita, sintetização das discussões, todo o trabalho de escrita propriamente dita do projeto, com exceção das ementas de disciplinas⁵⁵, foi feito horizontalmente pelo grupo de discentes e coordenadora de reestruturação do PPP. do Conforme consta no texto do Projeto:

Na elaboração do texto, que ocorreu entre os meses de março a julho deste ano de 2012, houve a rica e efetiva participação de um grupo mais atuante de 7 estudantes interessados/as e dedicados/as a esta atividade institucional. As mais de 14 reuniões de trabalho que desenvolvemos, coordenação e representantes discentes, a partir de 11 de abril, com a finalidade precípua de elaborar o texto, podem dar uma ideia da intensidade de esforços que este objetivo demandou. A título de curiosidade, registre-se que as reuniões

⁵³ A discussão de tais disciplinas eram realizadas então a partir de cada grupo temático: Teoria do Direito e Interdisciplinaridade, Direito Público e Penal, Direito Privado e do Trabalho e Processo e Prática. Conforme extraído da página 12 do PPP.

⁵⁴ Extraído da página 4 do PPP.

⁵⁵ Estas foram feitas inteiramente por docentes.

tinham em média 4 h de duração. A mais longa chegou a alcançar 12 h de trabalho em grupo.

Cabe ressaltar que a mais abrangente greve já deflagrada no sistema federal de educação superior, com todas as dificuldades decorrentes em termos operacionais, foi, de certa forma, convergida numa oportunidade. Libertos/as das amarras temporais do horário de aulas, nos devotamos em mais de 10 semanas, quase exaustivamente, ao Projeto Pedagógico da FD-UnB. Compor trechos, discutir cada afirmação, colocar em xeque todas as concepções pré-compreendidas, indagar incansavelmente sobre cada ideia oferecida pelos demais artífices, esta foi uma importante etapa da metodologia do trabalho.

3.3 Mudanças centrais de concepção educacional entre o novo e velho PPP

Este capítulo visa tratar diretamente do texto do novo projeto pedagógico⁵⁶, seu objetivo é analisar quanto e em que sentido a proposta construída por este projeto pode contribuir para uma formação mais criativa, menos funcionalista e menos fetichista.

Tentaremos separar as mudanças entre o novo e o velho PPP a partir de cada um dos eixos centrais do Projeto Político-Pedagógico, conforme a própria forma em que o mesmo está dividido: mudanças no ensino, pesquisa, extensão, prática jurídica e monografia. Porém, é necessário o comentário a respeito de quais princípios e bases fundacionais do novo projeto são diferentes da última perspectiva pedagógica adotada na FD.

Nesse sentido, a primeira mudança central no Projeto Pedagógico é a existência de um texto a do Projeto Pedagógico em si: sabe-se que um PPP não se resume a um documento escrito, mas a uma perspectiva educacional, de forma que uma Faculdade de que assuma determinada postura pedagógica necessariamente apresenta um PPP, por mais que não esteja expresso ou fácil de determinar qual o é. Em outros termos, a Faculdade de Direito tinha um PPP, mesmo que não tivesse um texto explicitando seus fundamentos e objetivos.

Entretanto, a mudança para um PPP que apresente um texto explicitando é central, uma vez que possibilita o espaço de discussão a respeito dos conceitos e

⁵⁶ O Projeto Político Pedagógico em questão pode ser encontrado no sítio http://www.fd.unb.br/images/stories/FD/Eventos_e_Noticias/Projeto-PPP-Final.pdf, acessado no dia 10 de novembro de 2013

instrumentos pedagógicos daquela concepção pedagógica. Em outras palavras, permite a discussão e disputa política para melhor aplicar interesses, bem como alterar esses conceitos no espaço de discussão da Universidade. Nesse sentido, interessante é observar que para o novo projeto pedagógico, a educação jurídica é:

um processo de formação de pessoas capacitadas a atuar local e globalmente como agentes de formulação, promoção e defesa de direitos, também comprometidos/as com o fortalecimento da democracia associada aos Direitos Humanos e às garantias institucionais do Estado Democrático de Direito⁵⁷

Tal concepção de educação jurídica, com juristas que saibam atuar em qualquer lugar do mundo de maneira propositiva e defensora de Direitos Humanos e das garantias do Estado Democrático de Direito pressupõe uma mudança central em relação ao último projeto: um curso voltado a formação de competência e não mais de conteúdos. Este PPP, então, não poderia se confundir com a mudança/reorganização de disciplinas. Aliás, o projeto vai além, expressamente determina que o ensino não pode mais ser visto com dominância, superioridade, dentro do processo pedagógico – ou, em outros termos, se diz romper com a centralidade do ensino.

Isso porque não se trata mais de um curso que ensinará o jeito que essas e esses juristas devem atuar, mas sim de formar competências que as possibilitem atuar de maneira tanto local quanto global de acordo com as competências elencadas como objetivos. Nesse sentido, diz Felix: a formação baseada em competências dá o pano de fundo por trás das alternativas ao modelo tradicional de educação jurídica, e perpassa necessariamente por profundas mudanças metodológicas⁵⁸.

Isso só pode ser buscado após traçar-se o perfil do estudante ingresso e egresso no curso: quem é que entra neste curso, e quais são as características específicas que devem ter ao saírem? O perfil discente de ingressos do novo PPP pressupunha a mudança recente na conjuntura universitária de cotas afirmativas, e processo de ampliação de vagas por meio do REUNI e de estudantes cada vez mais jovens pela possibilidade garantida pelo PAS, não só explicitando a maior diversificação do perfil desses estudante mas apontando como interesse do Projeto conseguir respeitar essa diversidade e se aproveitar ela para um processo mais rico.

⁵⁷ Página 3, do novo PPP da FD-UnB.

⁵⁸ FELIX, 2008, p. 4 apud COSTA E FROTA, 2013, p. 15

Para que essa diversidade de subjetividades possa ser efetivamente ouvida dentro do Projeto pedagógico, surge a necessidade de repensar novamente a posição discente nesse processo, para que o estudante deixe de ser apenas objeto e passe a também ser sujeito. Segundo Costa e Frota, somente inseridos em práticas autônomas e democráticas podem as e os estudantes desenvolver competências – qualquer estrutura centralizadora ou autoritária tende a homogeneizar a educação e, portanto, apagar as subjetividades de cada estudante, que deve ser aproveitada e não neutralizada⁵⁹. Nos termos do PPP:

Reconhecimento do/a discente como sujeito ativo do processo pedagógico. Assim, as ditas atividades pedagógicas devem ter como foco o que acontece com o/a discente enquanto inserido/a em um processo de educação institucionalizado.

(...)

O/A estudante é o objeto do processo pedagógico. Mas não objeto passivo e acomodado quanto ao que a instituição, a sociedade e o estado lhe propiciam unilateralmente. É um sujeito que atua, é uma personalidade integral que não apenas mira um futuro que é indeterminado. Seus desejos e planos transparecem desde seu ingresso no curso de bacharelado, na forma com que poderá se mover em um currículo que se abre em tantas possibilidades pedagógicas quanto a miríade de personalidades que se expressam no corpo discente.⁶⁰

O que não significa menor participação docente, pelo contrário. Significa um processo de construção de autonomia cognitiva e metodológica, que só pode ser alcançado por meio de um maior comprometimento e reflexão daquelas e daqueles que se propõem o desafio educacional.

Isso porque se o corpo discente deixa de ser um objeto passivo, passando a atuar ativamente no processo educacional isso necessariamente significa que docentes e discentes terão que atuar em suas atividades enquanto parceiros, aliados. Esse processo de cooperação pressupõe o diálogo entre as partes para dar certo, e esse diálogo requer maior nível de comprometimento que o despendido para apenas dar duas disciplinas ao longo do semestre – organizando as aulas em casa, sem participação discente em qualquer atividade docente.

⁵⁹ COSTA e FROTA, 2013, p. 15

⁶⁰ Página 4 do PPP.

Ao mesmo tempo, como vimos pela definição de ensino jurídico adotado pelo PPP, a defesa de direitos humanos e dos princípios do Estado Democrático de Direito partem de um pressuposto de que o conhecimento produzido e competências aprendidas devem ser capazes de transformar o contexto social no qual o corpo discente e juristas egressos estejam inseridas e inseridos. Nesse sentido:

Em segundo lugar, há que se pontuar a necessária imbricação desses princípios às atividades estruturantes da formação superior – pesquisa, ensino e extensão – de forma que estas relações conduzam a um modelo epistemológico e social dentro do qual a educação jurídica no país deve figurar como elemento de transformação do contexto social no qual se insere.⁶¹

Por fim, neste momento cabe apontar o que foi elencado pelo Projeto como o perfil do estudante egresso e as competências específicas e genéricas priorizadas pelo texto do novo Projeto Pedagógico. O Perfil Egresso do novo projeto é:

Nesse contexto, insere-se o/a jurista formado/a pela Faculdade de Direito da UnB, que conhece o sistema jurídico e tem consciência de seu caráter instrumental para a realização dos Direitos Humanos e do Estado Democrático de Direito. Sabe, assim, decidir e raciocinar juridicamente, percebendo o Direito como parte do fenômeno social, que o influencia e é influenciado por ele. O/A bacharel/a é, desse modo, um/a profissional-cidadão/ã de conduta ética, capaz de identificar e solucionar problemas de maneira criativa, bem como de interpretar o sistema jurídico criticamente.

A FD-UnB forma profissionais sensíveis para as demandas sociais e que estão capacitados/as a atuar em múltiplas realidades, capazes de construir conhecimento e soluções, a partir do diálogo horizontal entre as diversas formas de saber.⁶²

As competências genéricas elencadas pelo PPP a serem adquiridas pelo corpo discente durante a graduação são:

1. Capacidade de identificar, propor e resolver problemas.
2. Capacidade de organização e planejamento.
3. Capacidade de agir com responsabilidade social e compromisso cidadão em atuações estudantis e profissionais.

⁶¹ Página 7 do PPP.

⁶² Página 13 do PPP.

4. Capacidade de construir e comunicar saberes de forma dialógica em diferentes contextos.
5. Capacidade de pesquisar buscando, processando e analisando informações procedentes de fontes diversas.
6. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente de forma autônoma.
7. Capacidade de formular e receber críticas, bem como de ser autocrítico/a.
8. Capacidade de atuar de forma criativa.
9. Capacidade para tomar decisões justificadas.
10. Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns.
11. Desenvolvimento de habilidades interpessoais de comunicação eficaz, liderança, gerenciamento de conflitos e iniciativa para resolução de problemas.
12. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
13. Compromisso com a valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade.
14. Compromisso ético.
15. Compromisso com a qualidade socialmente referenciada.⁶³

Por fim, as competências específicas elencadas pelo novo PPP a serem adquiridas pelo corpo discente ao longo da graduação são:

1. Capacidade de integrar e relacionar experiências de ensino, pesquisa e extensão na prática jurídica.
2. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
3. Capacidade de identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
4. Compromisso com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
5. Capacidade de trabalhar e lidar com as mais variadas formas de saber e promover o diálogo entre elas de forma horizontal, enriquecendo com isto a compreensão e a solução dos casos complexos.
6. Utilização da escuta ativa como ferramenta que possibilita soluções criativas e satisfatórias em casos concretos.
7. Promoção da cultura do diálogo e o uso dos meios alternativos para a solução de conflitos de forma criativa.
8. Domínio das línguas requeridas para o exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.

⁶³ Página 13 do PPP.

9. Capacidade de trabalhar com uma pluralidade de metodologias que valorizem diferentes formas de investigação.
10. Capacidade de avaliar axiologicamente os possíveis cursos de ação necessários em casos concretos.
11. Capacidade de avaliar de forma crítica situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de soluções jurídicas em casos gerais e particulares.
12. Capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e acessível, ainda que técnica, usando termos jurídicos precisos e claros, fazendo-se entender nos mais diversos contextos.
13. Capacidade de atuar eficaz e validamente em diferentes instâncias.
14. Capacidade de atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
15. Capacidade de pautar suas ações com base na alteridade, reconhecendo-a como elemento estruturante do Direito, sem ignorar a crucial dimensão das emoções e da sensibilidade em sua prática.
16. Capacidade de ser autônomo/a e de contribuir para a construção de autonomias no exercício de suas atividades.

O que se observa nesse apanhado geral das mudanças centrais, é que rompe-se totalmente com a perspectiva funcionalista de Durkheim anteriormente apresentada, em que a proposta educacional se coloca como disciplina a moldes pré-determinados e integração do indivíduo à determinada casta social⁶⁴. A proposta aqui é completamente oposta: não é colocar o indivíduo em determinado local social de maneira disciplinada, mas incentivar a participação social da e do jurista de maneira transformadora, conforme uma perspectiva não acordada com hierarquias⁶⁵.

Ao mesmo tempo, pelo caráter de estar disposto à se aproximar de uma realidade social para transformá-la, por mais que não assuma necessariamente essa postura, possibilita a interpretação de que o conceito de justiça social e defesa de direitos humanos desse projeto está pautado na assunção de justiça para além do que diz as normas, mas do que diz a população – a fim de que se possam ser alteradas as normas e jurisprudências, inclusive. Nesse sentido, muito pertinente a teoria do Professor Lyra, em que justiça não é lei, justiça se alcança da atualização das normas e princípios

⁶⁴ LOPES, 2012, p. 5

⁶⁵ KENNEDY, 2004, p. 76

jurídicos a partir de luta social a fim de levar a criação de uma sociedade em que cessem as opressões e exploração do humano pelo humano⁶⁶.

3.3.1 A Concepção de atividades de Ensino-Aprendizagem-Avaliação no Novo PPP

Com a mudança dos discentes passarem a ser sujeitos ativos e ativos de seu processo educacional, isso não só significa maior responsabilização do corpo docente, como também maior responsabilização do próprio corpo discente na trajetória de seu próprio processo educacional. Tal responsabilização ficaria prejudicada com a forma em que a estrutura estava colocada: a maior parte do processo educacional pautado no ensino e mais de 90% dessa carga cumprida em disciplinas obrigatórias, sem possibilidade de escolha. Assim, uma das principais mudanças desse novo projeto estava pautada no objetivo de redução significativa do número de disciplinas obrigatórias, para alcançar a meta de apenas metade delas ofertadas de maneira obrigatória. Como resultado, o novo projeto alcançou o resultado de 56% das horas em ensino em matérias obrigatórias e 44% em optativas⁶⁷.

Esse processo, de descentralização do processo pedagógico e responsabilização de cada um pelo seu processo, segundo o PPP, abarca também a possibilidade de um maior número de oferta de disciplinas de 2 créditos, ao invés das de 4, hoje em dia tradicionalmente ofertadas. Segundo o PPP:

Este Projeto Pedagógico rompe com essa visão tradicional. Dessa forma, todo o planejamento das atividades a serem desenvolvidas por meio de disciplinas atende a uma perspectiva de flexibilização e equilíbrio destas. A despeito dos riscos e desafios, opta-se por oferecer também disciplinas obrigatórias, de evidente relevância para a formação do/da bacharel/a em Direito, com 2 créditos, em lugar da quase uniformidade que se observa na estrutura curricular da UnB, baseada em 4 créditos, seja no nível de graduação ou pós-graduação.⁶⁸

Como se pretende um curso crítico, consciente da realidade social e dos instrumentos jurídicos a serem utilizados na promoção de direitos humanos, o projeto também prevê uma maior articulação entre teoria e prática dentro das salas de aula: se

⁶⁶ FILHO, 1982, p. 55

⁶⁷ Memória de cálculo: são 1500 horas de ensino em disciplinas obrigatórias e 1155 horas de ensino em disciplinas optativas. Importante ressaltar que a porcentagem oficial de disciplinas optativas e obrigatórias será um pouco distorcida nos dados oficiais, uma vez que as horas de prática jurídica e pesquisa do Projeto Político-Pedagógico estarão oficialmente dispostas no projeto como créditos obrigatórios de ensino.

⁶⁸ Página 17 do texto do PPP.

as disciplinas obrigatórias são aquelas que apresentam formação de competências básicas para qualquer jurista em sua carreira, ela só pode ser dada com equilíbrio entre teoria e prática – nesse sentido, necessariamente, o PPP estabelece que as disciplinas obrigatórias serão dadas com mescla associada entre teoria e prática⁶⁹. Isso porque segundo o PPP, “a prática demanda o fortalecimento das competências metodológicas adquiridas em processos reais”.⁷⁰

Tal associação entre teoria e prática somente será possível com a construção detalhada e bem centrada de um plano de curso que possibilite melhor aproveitamento das atividades práticas e teóricas da disciplina, bem como as formas que serão utilizadas para avaliação discente: tendo sempre em mente que o processo de avaliação discente não pode ser resumir a uma forma de punição daquelas e daqueles que não cumpriram os objetivos de assunção de conhecimentos previamente elencados pelo corpo docente, mas um instrumento de verificação de aquisição de competências, para além do conteúdo, e pensado de uma forma cooperativa docente-discente.

Além disso, como perpassa a ideia de autonomia, o projeto pedagógico também prevê um incremento de transparência do processo de visibilidade e monitoramento dessas atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem-avaliação – possibilitando voz na mudança desse plano de ensino. Ressalte-se que essa avaliação não se resume ao plano de curso nas disciplinas, mas também à avaliação da atuação docente nelas e para além delas.

Quanto ao conteúdo específico de cada uma das disciplinas, conforme mencionado incidentalmente antes, na forma de atuação final da comissão de formulação do PPP, as reuniões docentes e discentes se davam de maneira separada. Enquanto discentes estavam responsáveis pela construção do texto que ora analisamos, bem como da discussão das ideias nele contidas, o papel docente estava muito mais ligado a discussão de ementas a partir de reuniões de área (civil, processo civil, penal, etc.). Em princípio, tudo feito por um dos grupos era discutido posteriormente pelo outro, mas a divisão privilegiava certo entendimento de que essas discussões posteriores eram incidentais e não seria interessante discutir totalmente, fazendo com que houvesse uma certa resistência de ambos os grupos a ceder a mudanças. Em outros termos, muito

⁶⁹ Cabe salientar que o PPP não determina em qualquer tipo de obrigatoriedade de aulas práticas em disciplinas optativas. Por mais que o PPP incentive aulas práticas como forma mais eficiente de discussão da realidade social e do dia-a-dia jurídico, ele respeita a possibilidade de, em exemplo hipotético, criação de disciplina optativa que seja voltada apenas para discutir em abstrato a teoria hegeliana – sem a necessidade de nenhum tipo de aula prática.

⁷⁰ Página 18 do texto do PPP.

pelo trabalho despendido pelo outro grupo, havia um sentimento de que só seria necessário mudar alguma coisa se fossem questões absolutamente necessárias.

3.3.2 A Concepção de atividades de Extensão no Novo PPP

Um ponto inovador no projeto em análise, e dentro os projetos de ensino jurídico de todo o Brasil como um todo, é a assunção prática efetiva do tripé universitário: indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como princípio e objetivo a ser defendido e estimulado. Nesse sentido, o PPP valoriza bastante o papel da extensão no processo educacional. Segundo o PPP:

A extensão contribui para a sensibilização do/a estudante para função social e o papel político da universidade pública, para o desenvolvimento contínuo de competências do/a professor/a educador/a e para a transformação da prática jurídica em geral.

Propicia, assim, a organização e o **engajamento da comunidade universitária no compromisso com a superação das desigualdades sociais e com o combate às opressões, por meio de práticas de transformação social coerentes com a proteção dos Direitos Humanos.**

Sensibilizados/as pelas demandas do mundo real, incentivados/as a questionar, adotando uma postura crítica frente à produção de conhecimentos, cientes de seu poder de mobilização e da necessidade de agir para mudar, **os/as estudantes Extensionistas desenvolvem uma relação de responsabilidade com as atividades que desempenham.**

Nesse sentido, a extensão configura-se como uma das formas prioritárias de formação das competências metodológicas previstas neste Projeto Pedagógico, como: **capacidade de identificar e resolver problemas, organizar e planejar ações e trabalhos em equipe, formular e receber críticas, atuar de forma criativa, construir e comunicar saberes de forma dialógica em diferentes contextos.** Além de contribuir para o desenvolvimento dos pilares educativos do saber-conhecer, saber-fazer e saber-conviver, a vivência extensionista auxilia na formação de egressos/as sensíveis às demandas sociais, cientes de sua responsabilidade social, comprometidos/as com o Estado Democrático de Direito e com os Direitos Humanos.⁷¹

⁷¹ Retirado da página 23 do PPP, grifos nossos.

Tal entendimento do papel da extensão foi crucial à sua colocação como parte estruturante e orgânica do currículo. Em outros termos, a extensão passou a ser obrigatória, no sentido de que vai ser exigido de qualquer pessoa que passe pelo curso de direito da Universidade de Brasília que desempenhe 270 horas de atividades de extensão ao longo do curso, dentre essas, ao menos 120 horas em Projetos de Extensão de Ação Contínua, sendo essas atividades desempenhadas ao longo de um ano.

A ideia de minimamente serem desempenhadas 120 horas em PEAC's se dá pela concepção de extensão adotada pelo projeto, conforme o Plano Nacional de Extensão, feito pelo Fórum Nacional de Próreitores de Extensão - FORPROEX. Nesse sentido, diz o FORPROEX:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.⁷²

Tal definição, como percebe-se, não abarca só a formação de diversas competências elencadas como objetivos deste projeto, mas se apresenta com um papel central no tipo de formulação de conhecimento dentro da Universidade - de epistemologia. A extensão se coloca com a ponte que permite que a pesquisa seja voltada, como veremos mais a diante, a discussão de soluções concretas a problemas que enfrentamos todos os dias em nossa sociedade.

Além disso, representa um mecanismo interessante de formação de competências, uma vez que apresenta um dos mais importantes aspectos de protagonismo estudantil na lógica acadêmica.

⁷² Retirado da página oito do documento disponibilizado no link <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>, acessado no dia 2 de dezembro.

Vale a pena esclarecer que a exigência de 120 horas, no mínimo, e ao longo de 2 anos, como observado pela definição de extensão utilizada e as utilidades apresentadas à Extensão, se dá porque o processo da extensão presume a construção de um canal de diálogo entre Academia e Universidade, o que sabemos que acontece com maior facilidade a partir de contatos prolongados, permanentes e constantes entre ambas realidades. Ou seja, para o PPP, por mais que eventos, cursos e prestações de serviço devam ser considerados extensão, a atividade extensionista por excelência é a atividade contínua – havendo a necessidade de que se faça um mínimo de tempo nessa modalidade.

Importante salientar que em virtude do caráter trans, inter e multidisciplinar da extensão, não é necessário que essas 120 horas sejam desempenhadas em projetos de extensão vinculados à Faculdade de Direito, podendo ser qualquer projeto dentre todos os PEAC's registrados na UnB.

Observa-se na formulação da extensão uma mudança epistemológica sobre o que é conhecimento, sobre como estudar direito, e como se portar. Primeiramente, rompe-se com a ideia de que estudamos direito a partir da leitura apenas do texto da lei, da jurisprudência, da doutrina, do Direito suprallegal etc. e passamos a acreditar que estudar direito é fazer isso, mas sempre “auscultando a práxis jurídica, sob o ponto de vista dos espoliados e oprimidos, sua conscientização, seus movimentos libertadores, traga rumos para a atuação do advogado na práxis, tanto de cidadão, quanto de profissional”⁷³.

A Concepção de atividades de pesquisa no Novo PPP

Inicialmente, é importante tratarmos do conceito de pesquisa adotado pelo Projeto, sem esquecer as considerações prévias deste em análise, uma vez que conforme discutido anteriormente, o processo educacional defendido nesse PPP como um todo não está desvencilhado de uma perspectiva crítica do pensamento jurídico, da organização social e do papel do jurista em sua transformação – de forma que. Dessa forma, não se trata de um processo de produção de conhecimento “pela produção”, quantitativo – mas de produção associada ao ensino e a extensão, resultando em um processo de pesquisa que é responsável pela construção de competências, e dialogo com

⁷³ LYRA FILHO, Por que estudar direito hoje? p. 8, acessado no dia 13 de dezembro de 2013, no sitio http://issuu.com/assessoriajuridicapopular/docs/1984_por_que_estudar_direito_hoje_lyra_filho

problemas da sociedade e sua transformação na defesa dos direitos humanos. Nesse sentido, a perspectiva de pesquisa adotada nesse projeto é:

Compreende-se como pesquisa o produto oriundo de um processo metodológico e epistemológico, que explicita seus termos, que tem participação individual ou coletiva e que dialoga de forma compreensível e relevante, para um campo científico determinado, com interlocutores/as interessados/as. A pesquisa acadêmica abrange assim níveis de contribuição bastante diversificados e que gravitam desde os mais simples objetos, como um trabalho apresentado em um seminário interno de uma disciplina, até um artigo que apresenta uma tese inovadora acolhida por largo espectro da comunidade científica ou externa. A pesquisa é uma forma das mais destacadas para propiciar uma integração entre níveis de formação no ensino superior, como a graduação e a pós-graduação, assim como potencializar o diálogo da comunidade epistêmica com a sociedade.

(...)

Associando-se aos demais pilares da formação, a atividade de pesquisa deve estar implicada também nas atividades de ensino e extensão, pois o presente Projeto Pedagógico naturalmente tem como um dos princípios sua indissociabilidade. Assim, compreende-se que, de forma global, o curso de Direito da FD-UnB deve promover, também nas atividades de pesquisa, paradigmas associados a transformações epistemológicas da compreensão do Direito e suas formas de inserção social, cultural, científica, política e econômica. Destacam-se, neste aspecto, a interdisciplinaridade e a proatividade na construção do conhecimento, a capacidade de diálogo entre variados e múltiplos interlocutores/as, assim como a percepção e compreensão de saberes não apropriados ou reconhecidos, “a priori” pela comunidade acadêmica, além da competência para analisar e dialogar sobre problemas de forma crítica, propondo soluções inovadoras e criativas.⁷⁴

Vê-se que esse processo de pesquisa necessariamente se propõe a pautar-se num processo de acúmulo - não possibilitando, dessa forma, um processo que não seja criativo. Muito disso está associado a necessidade de articulação entre ensino-pesquisa-extensão, uma vez que um processo de pesquisa referenciado na transformação dos problemas da sociedade e formação de competências não pode se limitar a repetição do que já foi escrito e pensado.

Daí a necessidade de diversificação das modalidades de apresentação de Trabalhos de Conclusão de Curso, para que essa possibilidade criativa, inclusive

⁷⁴ Trecho retirado da página 25 do PPP em análise.

enquanto competência: tanto como capacidade de pensar de maneira criativa quanto como afirmação de autonomia intelectual⁷⁵, possam ser mais bem exploradas.

Outro ponto importante da concepção de pesquisa do PPP é que ele se pauta em um projeto de pesquisa eminentemente interdisciplinar. Nesse sentido, diz o PPP:

Assim, não faz sentido ater-se apenas às áreas de Ciências Humanas ou Ciências Sociais Aplicadas quando se trata de pensar em diálogo inter ou transdisciplinar. As fronteiras entre áreas são tão frágeis quanto a própria defesa de que apenas o conhecimento científico serve hoje a uma formação universitária de excelência.

Antes, as atividades de pesquisa desempenhadas pelos discentes e docentes eram feitas de maneira voluntarista: tanto discentes quanto docentes avaliavam seus interesses na possibilidade e necessidade de produção acadêmica: por mais que houvesse uma maior pressão para que docentes produzissem, em virtude das avaliações de resultado feitas pela CAPES.

Temos que lembrar que o antigo projeto se baseava única e exclusivamente na eleição de disciplinas obrigatórias e optativas a serem cursadas, sobrecarregando toda a universidade em apenas atividades de ensino. Nesse contexto, qualquer tentativa de produção acadêmica se tornava um processo quase que contra produtor com as obrigações universitárias. Havia, então, um processo de desincentivo estrutural à produção acadêmica, com exceção da monografia de final de curso – de forma a maioria discente só conseguia produzir, durante 5 anos de graduação, a sua monografia.

Tal problema só poderia ser contornado com a introdução mais incisiva da pesquisa na estrutura educacional, e essa foi a proposta deste projeto: de maneira concreta, o PPP defende que haja, da mesma forma que houve na já apresentada proposta de extensão, uma certa quantidade de horas do curso destinadas à atividade de pesquisa (330 horas). Essas horas estariam distribuídas da seguinte forma: 2 créditos de uma disciplina (majoritariamente ensino) de introdução à metodologia de pesquisa, 4 créditos de disciplina(s) relacionadas ao Trabalho de Conclusão do Curso e os remanescentes 16 créditos em 4 participações em grupos de pesquisa da Faculdade⁷⁶.

⁷⁵ Segundo o disposto na página 26 do PPP em análise: Tanto quanto hoje sabemos que a docência não pode subsistir sem a pesquisa, também a formação universitária não se realiza, em seu sentido filosófico e pedagógico, sem a transformação das “formas de saber”. Para a grande maioria dos/as estudantes, egressos/as de um sistema de educação fundamental e de nível médio baseado ainda na absorção acrítica de conteúdos, a pesquisa é uma verdadeira experiência de afirmação da autonomia intelectual.

⁷⁶ Há a possibilidade de aproveitamento de participações de PIBIC, em que o PIBIC contará como duas participações em disciplinas de pesquisa (8 créditos).

Esses grupos de pesquisa seriam ofertados enquanto disciplinas no MatriculaWeb, sistema online integrado com toda a Universidade de Brasília para a oferta de disciplinas – a fim de facilitar a organização e contabilização das atividades de pesquisa desempenhadas. A proposta é, porém, que esses grupos não se concentrem em apenas ofertar disciplinas, e sim organizar reuniões de debate, orientação, pesquisa de campo e escrita. Outro ponto que fica bem claro é que o docente responsável pelo grupo de pesquisa que determinará a quantidade de horas com reuniões presenciais, ou não; qual o método de trabalho; assunto a ser pesquisado etc.

Em miúdos, a ideia é que haja apenas a institucionalização dos grupos de pesquisa que já existiam na Faculdade (e incentivo à criação de outros), a partir do sistema de distribuição espacial e logística das salas, matrículas e publicização de “disciplinas” de pesquisa; sem, porém, alterar as formas de atuação destes.

Adicionalmente, o PPP prevê a necessidade de eventos anuais, promovidos em conjunto pela direção da Faculdade e pelo Centro Acadêmico para divulgação dos resultados alcançados pelos grupos de pesquisa.

3.3.3 A concepção de Prática Jurídica no novo Projeto Político-Pedagógico da Faculdade de Direito

O primeiro ponto importante a ser observado nesse momento é que a concepção de prática jurídica não se confunde com assistência jurídica e sim assessoria jurídica. Nesse sentido, diz o PPP:

Uma concepção mais abrangente, adotada por este Projeto Pedagógico, aqui denominada de assessoria jurídica, reconhece e reforça a importância da aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica na prática profissional. Contudo, para além disso, traz consigo a ideia de que um dos objetivos dessa atividade é a criação de canais de diálogo que sensibilizem o/a estudante para as vivências que, de forma genérica, não são aquelas experimentadas no interior da comunidade universitária.

Trata-se, pois, de uma construção conjunta com a comunidade local, apta a desenvolver diferentes competências, nem sempre possíveis de ser vivenciadas na assistência jurídica, como por exemplo, a capacidade de identificar, propor e resolver problemas de forma criativa e dialógica, ter

compromisso com a valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade.⁷⁷

Em outros termos, segundo José Geraldo de Souza Júnior, assessoria é não apenas atender demandas individuais das pessoas que buscam resolver um problema, mas um trabalho mais longo de diálogo com o interesse de emancipação⁷⁸

Essa concepção de prática jurídica está muito associada com a ideia de que a ela, que é uma das formas de manifestação do ensino, deve se unir com a pesquisa e a extensão.

A partir dessas premissas, constrói o PPP uma proposta de 300 horas de prática jurídica (20 créditos) que serão dispostas em 60 horas externas à Universidade de Brasília, por meio de estágios e 240 em estágios acadêmicos internos. Essas 240 horas estão dispostas da seguinte forma: dois estágios internos de 60 horas (4 créditos cada) cumpridos em NPJ's fora do plano piloto, dois estágios de 30 horas (2 créditos cada) desempenhados em qualquer NPJ, de escolha do estudante e, por fim, um estágio obrigatório final, com vistas a se especializar na área de interesse de atuação, tendo carga horária de 60 horas (4 créditos) e sendo realizado em qualquer um dos NPJ's.

Os estágios que não tem a obrigatoriedade de serem desempenhados em NPJ's fora do Plano Piloto podem ser desempenhados a partir da participação de empresa júnior da Faculdade de Direito.

⁷⁷ Retirado da página 30 do PPP.

⁷⁸ SOUZA JÚNIOR, p. 9, trabalho apresentado no primeiro congresso interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em 2006, disponível em http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/037_congresso_jose_geraldo_sousa_jr.pdf, acessado em 12 de dezembro de 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que para todos os autores da sociologia clássica a educação tem um importante papel na formação social, e em sua lógica de funcionamento. Além disso, que há muitas influências de Durkheim e Weber presentes na estrutura pedagógica que estamos inseridos ainda hoje, que resultam em uma concepção reprodutora de hierarquias sociais a partir de um projeto de educação funcionalista.

Da mesma forma, discutimos as teorias marxista e pós-marxistas de influência da educação nas relações sociais, incluídas teorias especificamente quanto a educação jurídica, para entender propostas de transformação social a partir de um novo modelo de educação em direito.

Estes marcos teóricos apontam o quanto ainda é possível progredir quando as e os estudantes das instituições jurídicas se organizam para reivindicação de mudanças na estrutura pedagógica, em que qualquer diferenciação hierarquizante entre qualquer grupo deva ser questionada; e em que é necessário uma estrutura que nos deixe livre para pensar diferente, para não nos apegarmos a estruturas e maneiras de pensar colocadas.

Vimos na análise do novo Projeto Político Pedagógico que sua mudança principal é exatamente fugir de uma perspectiva conteudista, apontada pelo Critical Legal Studies como um dos principais responsáveis pelo processo de ensino funcional da e do estudante, uma fórmula de ensinar apenas o “o jeito que é”, sem se preocupar com o “por que é assim?” e, principalmente, com o “como poderia ser?”.

Nessa perspectiva o PPP em estudo também se preocupa em problematizar o tipo de competência a ser adquirida por seus estudantes, ressaltando expressamente que as competências a serem adquiridas não devam ser qualquer uma - mas que envolvam a busca e efetivação de direitos humanos e defesa de direitos, local e globalmente.

A partir daí, vislumbra-se um projeto que tem a preocupação real, também, de um processo pedagógico que incentive a criatividade, as subjetividades e o processo de transformação da sociedade.

Nesse sentido, percebe-se claramente a mudança de entendimento a respeito do papel do ensino, pesquisa e extensão. Sendo sempre entendidos como partes indissociáveis de uma mesma estrutura, o tripé universitário – defendido dessa forma inclusive em texto constitucional.

Tais mudanças são interessantes pois nos mostram o quanto este projeto pode cumprir um papel de construção de um processo pedagógico mais democrático, que não

se contenta com um papel funcionalista da educação – ou seja, que insere o estudante num determinado lócus da sociedade, a partir de uma função -, mas que se questiona sobre qual o papel dessas pessoas educadas na sociedade e com quais instrumentos e preocupações elas estão sendo influenciadas, dialogando com ou construindo nas suas atuações profissionais.

Isso pode ser observado desde o momento da construção do projeto, em que estudantes participaram e tiveram voz ativa na elaboração das ideias e do texto do Projeto Político Pedagógico em discussão. A própria organização estudantil para exigir essas mudanças, e colocar seus interesses no projeto já significava em algum nível de acordo com a teoria utilizada como marco nessa análise, porque surgiu da organização de um grupo estudantil voltado a ler, estudar e repensar o modelo educacional do curso e então se organizar para exigí-lo.

A mudança de estudante como objeto de formação para um sujeito educacional; de proposição de mudança lógica da relação entre discentes e docentes, mudando de uma polarização entre os grupos para um processo de construção conjunta, seja na pesquisa, na extensão ou no ensino; a ideia de construção de autonomia e responsabilização discente pelo seu curso; e a interdisciplinaridade e indissociabilidade entre pesquisa-extensão-ensino; todas são propostas pedagógicas que visam encerrar um modelo de educação que não enxerga nas e nos estudantes suas capacidades e desejos, rompendo então com a visão totalitária de que educação é ensino, preconizando um modelo pedagógico para além de grade de disciplinas – para além de grades.

Tais perspectivas demonstram quanto esse projeto se mostra progressista e corajoso na busca de mudança da perspectiva educacional da UnB, tendo avançado bastante em um projeto educacional crítico, horizontal, emancipador, dialógico e socialmente referenciado.

Porém, ainda há muito a percorrer. A primeira questão que salta aos olhos é a quase total ausência de participação de funcionárias e funcionários na construção do novo projeto. Em um projeto que se pauta na ausência de hierarquias e em um processo democrático desde a base, em que cada indivíduo apresenta um saber que deve ser levado em conta - como defendido no processo extensionista e sua concepção em relação ao saber popular e ao saber científico - é necessário considerar a opinião do corpo técnico. Tal falha no processo de construção do projeto pode levar a erros graves de operacionalização de sua aplicação final, por exemplo. Além do que, a experiência técnica delas e deles poderia ter contribuído para facilitação de diversas questões procedimentais pensadas e projetadas com maior dificuldade, em outro exemplo.

Além do mais, não houve maturidade política suficiente para que o processo de diálogo entre discentes e docentes se dessem de maneira efetiva e totalmente horizontal e simultânea. Houve uma clara divisão de tarefas entre os dois grupos, e isso também pode ser um fator que impactou negativamente no resultado do processo, como se observa das ementas, que muitas vezes não foram pensadas a partir da nova perspectiva. Afinal, como dito, não fosse o esforço de conciliação desempenhado pela Professora Loussia na coordenação desse projeto, muito dificilmente, ele teria saído.

Na área de civil, por exemplo, o grupo docente, ao invés de discutir quais e como seriam adquiridas as competências consideradas necessárias pela área, preferiram ofertar ementas a partir de conteúdos, que não variaram em nada das antigas disciplinas. Simplesmente, diminuíram a quantidade de créditos da matéria e disseram que iriam mudar a metodologia para que estudantes estudassem em casa aquilo que não fosse dado em sala de aula.

A maturidade política não foi um problema apenas para o diálogo discentes-docentes. O processo de divulgação e consulta interna entre a comissão de discentes à frente da discussão e o resto do corpo discente ficou muito prejudicado em alguns momentos do projeto. Uma boa parcela estudantil não acompanhou o processo de discussão, de perto ou longe: por mais que quinzenalmente o grupo de discentes à frente da reformulação fizessem consultas e repasses no Conselho de Representantes⁷⁹, uma boa parcela estudantil não conseguiu ou não quisera acompanhar esse processo, nem ao menos por repasses: dados por meio de iCADir, explicado no início do segundo capítulo, ou diretamente pelas e pelos representantes de classe.

Isso pode ter se dado por um conjunto de fatores, desde o próprio currículo engessador, em que qualquer atividade extra-classe compete diretamente com seu rendimento nas atividades “importantes”; até a descrença estudantil de que as mudanças do projeto seriam mais que uma mera discussão de disciplinas; ou mesmo que as mudanças desse projeto fossem afetar diretamente estudantes já dentro do curso.

Diversas campanhas - virtuais, cartazes pregados pela faculdade e passagens em sala - foram feitas a fim de que a participação discente fosse incentivada - campanhas as quais, porém, não obtiveram resultados significativos. Por fim, como já expressei antes, uma boa parte do PPP foi feito durante a greve, o que prejudicou ainda mais a comunicação da comissão discente de reformulação com o resto da comunidade estudantil da Faculdade. Isso se deu basicamente por dois motivos: as reuniões durante

⁷⁹ Conselho deliberativo máximo do corpo discente da Faculdade de Direito. É composto por um(a) representante de cada turma do curso e pela gestão eleita do CADir. Reuni-se ordinariamente aos sábados de 15 em 15 dias e serve como espaço de discussão, construção e deliberação dos interesses estudantis.

a greve eram em quantidade e intensidade tais que dificultavam um “momento de parar” para enviar repasses e, além disso, as reuniões do Conselho de Representante estavam paralisadas durante a greve.

Tanto a divisão de tarefas entre discentes e docentes quanto a falta de um diálogo mais profundo da comissão discente com o resto das e dos estudantes prejudicaram a criação de um sentimento de aceitação automático, de entendimento e de entusiasmo para colocar em prática o PPP recém aprovado.

Nesse momento faz-se importante citar o tempo em que o projeto está em discussão de ementas de disciplinas obrigatórias e optativas e na formulação das normativas que regulamentarão o PPP. Isso porque, foi nesse prazo de aproximadamente um ano, que diversas ações foram desempenhadas para criar proximidade entre os princípios do PPP com, tanto discentes, quanto docentes e funcionárias e funcionários. Entre elas, um seminário realizado por docentes para explicar o novo PPP e como ele seria importante. Nessa atividade, por exemplo, tanto docentes (que tiveram que estudar a fundo o PPP) quanto discentes que não participaram da formulação do texto do Projeto puderam entender melhor e ficaram mais a vontade com as ideias do Projeto Pedagógico, se aproximando do mesmo.

Tal proximidade será central para que o PPP seja colocado em prática. Como explicado anteriormente, ao mesmo tempo que o Projeto dá uma maior autonomia de atuação para todas as partes envolvidas no processo educacional, é criada uma responsabilização concomitante da direção, corpo docente, Centro Acadêmico, corpo discente e corpo técnico da faculdade. Em outros termos, se é dada mais autonomia mas não há preocupação geral com seu resultado, se não há mobilização para que essa autonomia seja utilizada de maneira produtiva, todo o projeto pedagógico pode simplesmente não ser colocado em prática.

Isso é muito importante: tudo o que se tem até agora é texto, princípios e diretrizes, se não há um engajamento de todas e todos para que esse processo seja efetivamente respeitador dessas ideias em texto, teremos uma prática completamente divergente do que se estava procurando, como se pode observar nas ementas iniciais de direito civil, anteriormente mencionadas.

Isso não desmente o fato de que o texto aprovado por si só já é um grande avanço e demonstra a concretização de desejos e esforços que há muito tempo se interligavam para o resultado em um processo pedagógico que fosse efetivamente de qualidade. Afinal, como vimos, um projeto pedagógico de qualidade não poderia presumir apenas uma estrutura concreta específica – que tenha que dar “certo”, como se

houvesse um padrão perfeito de pedagogia, que não precisa se modificar com mudanças de condições específicas de discentes, docentes e funcionárias e funcionários -, mas sim o processo de constante reformulação e questionamento do padrão e suas hierarquias colocados.

Dessa forma, devemos levar em consideração as falhas desse projeto, bem como as mudanças sociais e estruturais que eventualmente alterem as relações internas da Faculdade – como a implementação de cotas sociais, por exemplo – para repensar a estrutura pedagógica construída. Em outros termos, por mais que qualquer esforço de construção de uma educação de qualidade – transformadora, emancipadora, horizontal, crítica, criativa e socialmente referenciada – seja louvável e incentivável, temos que ter em mente que esse processo de construção pedagógica será permanente, se quiser alcançar esse resultado.

Não por outro motivo, no dia da finalização do Projeto em análise, a primeira frase dita pela comissão de reformulação foi: “agora é implementar e já começar a pensar no próximo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATINI, Carolina. **A crítica à educação em marx.** *In:* Introdução às teorias da aprendizagem, Sobral, evento, 2013.

COSTA e FROTA. **Autonomia discente e valorização de subjetividades no Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.** Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília, no prelo 2013.

DANGEVILLE, R.. **MARX e ENGELS: CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO.** *IN: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 109-134, dez. 2011.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1999.

DURKHEIM, Émile. **A divisão social do trabalho.** Lisboa: *Editorial Presença*, 2ª edição, 1984. 177 p.

_____. **Educação e sociologia.** Rio de Janeiro-RJ: *Editora Vozes*, 2011. 120 p.

FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASILIA. **Projeto Pedagógico.** Brasília - DF, 2012. Disponível em <http://www.fd.unb.br/images/stories/FD/Eventos_e_Noticias/Projeto-PPP-Final.pdf> Acesso em: 21/11/2013

FAUCONNET, Paul. **The pedagogical work of Emile Durkheim.** *American Journal of Sociology*, Vol. 28, No 5 (mar., 1923), pp 529-533.

FELIX, Loussia P. Musse. **O Projeto Alfa Tuning e a área de Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana.** *Notícia do Direito Brasileiro*, n. 13, p. 197-222. Brasília: UnB, 2006.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro-RJ: *Editora Paz e Terra*, 23ª reimpressão, 1970.

_____. **A pedagogia da esperança.** São Paulo-SP: *Editora Paz e Terra*, 1992.

_____. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo-SP: *Editora Paz e Terra*, 1996, 25ª edição

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAUTHIER, B. (org.). *Recherche sociale; De La problématique à la collecte des données*. Québec: presses de l'Université Du Québec, 1984. (tradução livre)

GONZALEZ, Wânia. **A educação à luz da teoria sociológica weberiana**. Publicação em evento, 2002.

HEGEL, Georg. **A Razão na História**. São Paulo-SP: *Centaurio Editora*, 2ª edição, 2004. 130 p.

KENNEDY, Duncan. **Legal education and the reproduction of hierarchy: a polemic against the system**. New York University, 2004.

LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar direito hoje?** 1984.

_____. **O que é direito**. São Paulo: editora edição, 11ª edição, 1982.

LOPES, Paula. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber**. Universidade de Lisboa, 2012.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SILVA, ALMEIDA e GUINDANI. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo-RS, Ano I, Número I, julho de 2009.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo. **Educação em direitos humanos na formação dos profissionais de direito: novas perspectivas a partir do ensino jurídico**. In: *I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos*. 2006, dispon

<http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/037_congresso_jose_gerald_sousa_jr.pdf>, acessado em 12 de dezembro de 2013

UNGER, Roberto Mangabeira. **O direito e o futuro da democracia**. São Paulo-SP, Boitempo Editorial, 2004. 236 p.

APENSOS

Apenso no 1 – extração dos principais termos do PPP analisado, organizados em tabela.

Tema	Conteúdo do PP	Página
Educação jurídica	educação jurídica como um processo de formação de pessoas capacitadas a atuar local e globalmente como agentes de formulação, promoção e defesa de direitos, também comprometidos/as com o fortalecimento da democracia associada aos Direitos Humanos e às garantias institucionais do Estado Democrático de Direito	3
A comissão responsável	A construção do projeto iniciou-se como tantas outras atividades nas instituições educacionais de ensino superior, por meio de nomeação de uma comissão de docentes, com atividades institucionais na Faculdade de Direito e representação discente minoritária.	3
Estudante como sujeito ativo do Processo pedagógico	reconhecimento do/a discente como sujeito ativo do processo pedagógico. Assim, as ditas atividades pedagógicas devem ter como foco o que acontece com o/a discente enquanto inserido/a em um processo de educação institucionalizado. (...) O/A estudante é o objeto do processo pedagógico. Mas não objeto passivo e acomodado quanto ao que a instituição, a sociedade e o estado lhe propiciam unilateralmente. É um sujeito que atua, é uma personalidade integral que não apenas mira um futuro que é indeterminado. Seus desejos e planos transparecem desde seu ingresso no curso de bacharelado, na forma com que poderá se mover em um currículo que se abre em tantas possibilidades pedagógicas quanto a miríade de personalidades que se expressam no corpo discente.	4
Formação de competências e não mais conteudista	O planejamento destas atividades, seus princípios, formas, duração, natureza, tudo afinal deve estar condensado na formação de competências cognitivas,	4

	metodológicas e interpessoais que o/a bacharel/a deve portar ao término de um período, certamente longo, de cinco anos de graduação.	
Docentes para além da atuação monológica em sala	É um currículo que acredita na possibilidade da construção de uma autonomia cognitiva, metodológica e de compreensão ética das relações humanas. Mas este objetivo do processo, a construção desta autonomia por parte do/a estudante, não implica menor destaque para a atividade docente. Muito ao contrário. O projeto vai exigir maior reflexão e comprometimento daqueles/as que têm a docência como atividade profissional. É um currículo também mais consistente e eficaz para com os/as docentes. Em lugar de destinar precipuamente ao corpo docente uma atuação monológica em sala de aula, convida-o a transformar este espaço em lugar de sua realização profissional.	4
Estudantes como parceiros nas atividades de ensino-pesquisa-extensão	Seus estudantes deixam de ser meros/as ouvintes passivos/as e passam a ser colaboradores/as em pesquisa, parceiros/as de projetos de extensão, e as atividades de ensino-aprendizagem podem ser planejadas em território de maior liberdade epistemológica e diversidade metodológica.	5
Redução significativa do número de disciplinas obrigatórias	A redução significativa do número de disciplinas obrigatórias na nova matriz curricular é um convite a que os/as docentes possam atuar efetivamente em seus campos de especialização acadêmica e associem de forma integrada suas atividades próprias de pesquisa, extensão e ensinoaprendizagem.	5
Princípio de construção de um PPP que seja elemento de transformação do contexto social no qual se insere	Em segundo lugar, há que se pontuar a necessária imbricação desses princípios às atividades estruturantes da formação superior – pesquisa, ensino e extensão – de forma que estas relações conduzam a um modelo epistemológico e social dentro do qual a educação jurídica no país deve figurar como elemento de transformação do contexto social no qual se insere.	7
Formação de competências	uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades. Fixar estas competências é o objetivo dos programas educacionais. Competências são formadas em variadas unidades de crédito e alcançadas em	7

	diferentes estágios. Podem ser divididas em competências relacionadas a áreas de estudo específicas e competências genéricas (comuns a qualquer grau ou curso)2.	
Mudança de composição do quadro discente - necessidade de mudança	<p>Houve, assim, a partir de meados dos anos 2000, uma evidente “juvenilização” e intensificação da diversidade na composição étnica e de experiências educacionais prévias dos/as ingressantes no curso de Direito. Outra medida de grande impacto que aprofundou a diversificação do perfil discente foi o chamado Projeto REUNI, que, por decisão do Conselho da FD, duplicou as vagas no curso de Direito a partir do primeiro semestre de 2010.</p> <p>(...)</p> <p>Fato é que a duplicação quantitativa trouxe um sentimento geral de urgência no enfrentamento das questões pedagógicas com que teria de se deparar a FD em um futuro que havia chegado inexoravelmente.</p>	9
Discentes com objetivo de discutir os eixos e aspectos fundamentais do PPP	Os encontros discentes tiveram como objetivo discutir os eixos fundamentais da educação jurídica, bem como os aspectos fundamentais deste Projeto Pedagógico. Os encontros docentes foram estruturados sob uma perspectiva de sua atuação em campos temáticos do Direito, assim definidos apenas para fins metodológicos. Foram organizadas reuniões de trabalho entre as áreas de Teoria do Direito e Interdisciplinaridade, Direito Público e Penal, Direito Privado e do Trabalho e Processo e Prática.	12
Perfil discente	<p>O perfil discente deve ser compreendido de forma associada com o/a estudante que ingressa no curso de graduação.(...)</p> <p>Portanto, há e deve sempre haver acolhimento e potencialização da diversidade cultural, social, política e subjetiva das/os estudantes. Experiências sociais, valores e múltiplos projetos acadêmicos e profissionais apenas podem encontrar amparo em um projeto que acolha essa diversidade em toda a estrutura curricular, o que transparece no perfil do/a graduado/a.</p>	13
Perfil egresso	Nesse contexto, insere-se o/a jurista formado/a pela Faculdade de Direito da UnB, que conhece o sistema jurídico e tem consciência de seu	13

	<p>caráter instrumental para a realização dos Direitos Humanos e do Estado Democrático de Direito. Sabe, assim, decidir e raciocinar juridicamente, percebendo o Direito como parte do fenômeno social, que o influencia e é influenciado por ele. O/A bacharel/a é, desse modo, um/a profissional-cidadão/ã de conduta ética, capaz de identificar e solucionar problemas de maneira criativa, bem como de interpretar o sistema jurídico criticamente.</p> <p>A FD-UnB forma profissionais sensíveis para as demandas sociais e que estão capacitados/as a atuar em múltiplas realidades, capazes de construir conhecimento e soluções, a partir do diálogo horizontal entre as diversas formas de saber.</p>	
Competências genéricas	<p>2.1. Competências genéricas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidade de identificar, propor e resolver problemas. 2. Capacidade de organização e planejamento. 3. Capacidade de agir com responsabilidade social e compromisso cidadão em atuações estudantis e profissionais. 4. Capacidade de construir e comunicar saberes de forma dialógica em diferentes contextos. 5. Capacidade de pesquisar buscando, processando e analisando informações procedentes de fontes diversas. 6. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente de forma autônoma. 7. Capacidade de formular e receber críticas, bem como de ser autocrítico/a. 8. Capacidade de atuar de forma criativa. 9. Capacidade para tomar decisões justificadas. 14 10. Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns. 11. Desenvolvimento de habilidades interpessoais de comunicação eficaz, liderança, gerenciamento de conflitos e iniciativa para resolução de problemas. 12. Compromisso com a preservação do meio ambiente. 13. Compromisso com a valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade. 14. Compromisso ético. 15. Compromisso com a qualidade socialmente 	13

	referenciada.	
Competências específicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidade de integrar e relacionar experiências de ensino, pesquisa e extensão na prática jurídica. 2. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente. 3. Capacidade de identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos. 4. Compromisso com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito. 5. Capacidade de trabalhar e lidar com as mais variadas formas de saber e promover o diálogo entre elas de forma horizontal, enriquecendo com isto a compreensão e a solução dos casos complexos. 6. Utilização da escuta ativa como ferramenta que possibilita soluções criativas e satisfatórias em casos concretos. 7. Promoção da cultura do diálogo e o uso dos meios alternativos para a solução de conflitos de forma criativa. 8. Domínio das línguas requeridas para o exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural. 9. Capacidade de trabalhar com uma pluralidade de metodologias que valorizem diferentes formas de investigação. 10. Capacidade de avaliar axiologicamente os possíveis cursos de ação necessários em casos concretos. 11. Capacidade de avaliar de forma crítica situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de soluções jurídicas em casos gerais e particulares. 12. Capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e acessível, ainda que técnica, usando termos jurídicos precisos e claros, fazendo-se entender nos mais diversos contextos. 13. Capacidade de atuar eficaz e validamente em diferentes instâncias. 14. Capacidade de atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais. 15. Capacidade de pautar suas ações com base na alteridade, reconhecendo-a como elemento estruturante do Direito, sem ignorar a crucial dimensão das emoções e da sensibilidade em sua prática. 16. Capacidade de ser autônomo/a e de contribuir para a 	14

	construção de autonomias no exercício de suas atividades.	
Ensino deixa de ser o centro do processo pedagógico	<p>O Projeto Pedagógico proposto assume como princípio que um dos objetivos da educação acadêmica de nível superior seja a formação de competências. Portanto, rompe-se aqui com o paradigma prevalecente de que as formas de ensino-aprendizagem-avaliação têm dominância sobre atividades de pesquisa e de extensão. Trata-se de associá-las, em um plano horizontal de importância, e não de segmentá-las, como ocorre comumente.</p> <p>Ainda assim, há que se reconhecer que estruturas curriculares são ainda bastante adstritas a uma concepção de aquisição cumulativa do conhecimento, cuja base é a absorção acrítica de conteúdos selecionados pelos/as docentes. Consequência disso é a pouca participação discente em seu processo de educação, pois assumem em geral apenas uma atitude passiva frente à figura do/a docente.</p> <p>Mesmo quando se busca consolidar modelos mais contemporâneos, com centralidade na figura do/a estudante como destinatário/a preferencial e participante ativo/a do processo pedagógico, a tendência é de se destacar as atividades típicas de ensino e metodologias que pouco reforçam a proatividade discente. Em sentido dialógico, a atitude dos/as discentes frente ao processo deve também ser refletida em termos de sua contribuição efetiva e responsável para com os/as demais participantes da experiência pedagógica.</p> <p>Inovação curricular, como a que aqui pretendemos, pressupõe também inovação de ideias, metodologias e conceitos. Nesta estrutura curricular, as disciplinas passam a ser o que devem ser: artefatos espaciais e temporais de construção de saberes e práticas essenciais de uma determinada área de conhecimento ou um espaço curricular que explora sistematicamente áreas especializadas da formação. Não há hierarquia entre campos do conhecimento ou em temas relativos a estes campos.</p>	15
Mudança da lógica de que um PPP está baseado em	É preciso destacar ainda que a renovação do Projeto Pedagógico não se confunde simplesmente com o rearranjo de um elenco de	15

reorganização de disciplinas.	disciplinas. A partir disso, esse Projeto Pedagógico assegura um currículo verdadeiramente flexível e que permita ao/à estudante uma ruptura com práticas exaustivas e pouco eficazes para sua formação, como exposição excessiva a créditos obrigatórios. A flexibilização curricular permite alcançar um dos principais objetivos consolidados no processo de construção do Projeto Pedagógico: que cada estudante, devidamente apoiado/a em termos institucionais por informações pertinentes quanto ao currículo, seus objetivos, seus métodos, componentes e possibilidades pedagógicas, possa legitimamente mover-se na estrutura curricular também a partir de suas próprias inclinações intelectuais, sociais, políticas e de seus interesses de inserção profissional.	
Equilíbrio entre disciplinas obrigatórias e optativas	Este equilíbrio propicia uma liberdade significativa para que o/a discente seja capaz de construir sua autonomia ao longo do processo pedagógico na educação superior. Uma postura ativa do/a estudante é o que se busca aqui, posicionando-o/a não como mero objeto dos processos educacionais, mas como sujeito deles. Tal liberdade de escolha dada ao/à graduando/a precisa ser acompanhada da compreensão do modelo pedagógico e da responsabilidade em relação a este, a qual atinge não só discentes, mas também docentes e a coordenação pedagógica do curso.	16
Visibilidade e monitoramento das atividades pedagógicas de ensino/aprendizagem-avaliação.	Para consolidação do novo Projeto Pedagógico é fundamental que os processos pedagógicos adquiram maior visibilidade. Mesmo as atividades consideradas típicas, como disciplinas e avaliações, muitas vezes ainda carecem de uma explicitação de seus procedimentos, o que acarreta desnecessários desgastes nas relações pedagógicas.	16
Mais disciplinas de 2 créditos	Este Projeto Pedagógico rompe com essa visão tradicional. Dessa forma, todo o planejamento das atividades a serem desenvolvidas por meio de disciplinas atende a uma perspectiva de flexibilização e equilíbrio destas. A despeito dos riscos e desafios, opta-se por oferecer também disciplinas obrigatórias, de evidente relevância para a formação do/da bacharel/a em Direito, com 2 créditos, em lugar da quase uniformidade que se observa na estrutura curricular da UnB, baseada em 4 créditos, seja	17

	no nível de graduação ou pósgraduação.	
Necessidade de articular teoria e prática em todas as obrigatórias	Todas as disciplinas obrigatórias do curso de graduação em Direito, neste Projeto Pedagógico, são compostas por aulas cuja metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação articula necessariamente teoria e prática. Como prática, entende-se o uso de metodologias que façam o/a estudante se deparar com problemas concretos, a partir dos quais trabalhará os conteúdos teóricos, buscando soluções criativas e dialógicas. A prática demanda o fortalecimento das competências metodológicas adquiridas em processos reais.	18
Necessidade, então, de um plano de ensino-aprendizagem-avaliação que demonstre as atividades práticas e como serão avaliadas	Todos os planos de ensino-aprendizagem-avaliação devem apresentar uma exposição clara das mencionadas metodologias, inclusive relacionando-as às formas de avaliação do/a discente. Isso porque a flexibilização do currículo vem acompanhada de uma maior visibilidade das informações necessárias para os processos pedagógicos, como ementas, programas factíveis, avaliações que tragam qualidade ao processo. Além disso, os processos pedagógicos, para serem dialógicos, pressupõem a interação entre seus/suas participantes.	17-18
Avaliação discente para além da punição	A avaliação discente deve considerar a formação de competências, princípio basilar deste Projeto Pedagógico, bem como as atividades práticas e a proatividade estudantil no processo de ensino-aprendizagem. A construção de um sistema de avaliação por competências pressupõe cooperação e trabalho docente-discente conjunto. Estudantes e turmas podem ser avaliados por diferentes docentes, ao longo de processos coordenados, tomando-se por base o grau de desenvolvimento em uma ou mais competências genéricas ou específicas.	19
Necessidade de uma avaliação docente que não se restrinja a disciplinas	Também há que se fazer referência à necessidade de avaliação docente, que não se restringe ao desempenho em disciplinas – quando é avaliado pelos/as discentes matriculados/as – nem às atividades típicas e mensuráveis que visam sobretudo a uma análise de pares para fins de progressão funcional. Essa avaliação leva em consideração todas as atividades e projetos desenvolvidos pelo/a docente, compreendendo sua atuação em períodos	19

	temporais mais alargados que um simples semestre. Isso implica a necessidade de um efetivo planejamento das atividades docentes em períodos temporais compatíveis com o grau de complexidade da carreira docente em instituições do sistema público federal de ensino.	
Protagonismo estudantil como elemento marcante da Extensão na FD-UnB	Entretanto, como os processos pedagógicos ocultos têm também virtudes, experiências mais consistentes com extensão passaram a ocorrer na FD-UnB como uma das muitas reações a um currículo de pesados conteúdos obrigatórios. E foram iniciadas por aqueles/as mais afetados/as por este currículo, que são exatamente os/as estudantes. Assim, o protagonismo estudantil é um dos elementos marcantes da prática extensionista na FD-UnB.	20
Extensão como fomentadora de competências	A imersão em processos pedagógicos de extensão traz consequências marcantes, como a convicção de que a participação em projetos de ação contínua pode desenvolver competências acadêmico-profissionais valiosas para o/a bacharel/a em Direito. Entre elas, a capacidade de trabalhar em equipe, o comprometimento com os Direitos Humanos, a capacidade de planejar o tempo e sobretudo competências interpessoais, como alteridade e sensibilidade.	20
Conceito de extensão	A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético	21

	<p>de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.</p> <p>(...)</p> <p>A extensão sedimenta-se como uma prática de saberes que se articulam de forma horizontal, rompendo-se, em sua realização, com pressupostos de hierarquia entre personagens que dela participam. Assim a comunidade que interage com estudantes e docentes é também sujeito ativo do processo de construção e disseminação de conhecimento.</p> <p>(...)</p> <p>a extensão, pautada pelo movimento estudantil nas demandas populares⁸ e na luta contra opressões de diversas naturezas, bem como por sua articulação com a educação popular, corroborou o entendimento dessa prática como uma ação que se propõe transformadora e concretizadora de um projeto de acesso à justiça em sentido amplo.</p>	
Competências desenvolvidas por meio da Extensão	<p>A extensão contribui para a sensibilização do/a estudante para a função social e o papel político da universidade pública, para o desenvolvimento contínuo de competências do/a professor/a educador/a e para a transformação da prática jurídica em geral.</p> <p>Propicia, assim, a organização e o engajamento da comunidade universitária no compromisso com a superação das desigualdades sociais e com o combate às opressões, por meio de práticas de transformação social coerentes com a proteção dos Direitos Humanos.</p> <p>Sensibilizados/as pelas demandas do mundo real, incentivados/as a questionar, adotando uma postura crítica frente à produção de conhecimentos, cientes de seu poder de mobilização e da necessidade de agir para mudar, os/as estudantes extensionistas desenvolvem uma relação de responsabilidade com as atividades que desempenham.</p> <p>Nesse sentido, a extensão configura-se como uma das formas prioritárias de formação das competências metodológicas previstas neste Projeto Pedagógico, como:</p> <p>capacidade de identificar e resolver problemas, organizar e planejar ações e trabalhos em</p>	23

	<p>equipe, formular e receber críticas, atuar de forma criativa, construir e comunicar saberes de forma dialógica em diferentes contextos. Além de contribuir para o desenvolvimento dos pilares educativos do saber-conhecer, saber-fazer e saber-conviver, a vivência extensionista auxilia na formação de egressos/as sensíveis às demandas sociais, cientes de sua responsabilidade social, comprometidos/as com o Estado Democrático de Direito e com os Direitos Humanos.</p>	
<p>Necessidade de participação mínima em 2 semestres de um PEAC</p>	<p>Quanto à participação mínima de dois semestres em PEACs, vale destacar que esta reflete a atual organização da política de extensão da UnB, que formula e publica editais de registro, fomento, cadastro de voluntários/as e bolsistas nos projetos, pesquisas em extensão, entre outros, com período mínimo de um ano. Tal medida visa, assim, a garantir a continuidade da atividade extensionista, princípio basilar das políticas de incentivo à participação em PEACs.</p>	23
<p>Relevância da pesquisa</p>	<p>A pesquisa é tomada na mesma proporção de relevância das atividades de ensino/aprendizagem e de extensão. Ela é um espaço pedagógico destinado à formação de competências cognitivas, metodológicas e interpessoais que podem contribuir para um dos principais desafios das instituições jurídicas e sociais: a criação e disseminação de novos conhecimentos.</p>	25
<p>Concepção de pesquisa</p>	<p>Compreende-se como pesquisa o produto oriundo de um processo metodológico e epistemológico, que explicita seus termos, que tem participação individual ou coletiva e que dialoga de forma compreensível e relevante, para um campo científico determinado, com interlocutores/as interessados/as. A pesquisa acadêmica abrange assim níveis de contribuição bastante diversificados e que gravitam desde os mais simples objetos, como um trabalho apresentado em um seminário interno de uma disciplina, até um artigo que apresenta uma tese inovadora acolhida por largo espectro da comunidade científica ou externa. A pesquisa é uma forma das mais destacadas para propiciar uma integração entre níveis de formação no ensino superior, como a graduação e a pós-graduação, assim</p>	25

	como potencializar o diálogo da comunidade epistêmica com a sociedade.	
Pesquisa como criação, não reprodução	<p>Para que as atividades de pesquisa alcancem seus objetivos, é essencial que se estructurem no Currículo de Graduação de forma a amparar múltiplos interesses temáticos e metodológicos. Presume-se, como já dito anteriormente, que a construção da autonomia tem um significado pedagógico valioso: propiciar o desenvolvimento da capacidade de criação, e não de reprodução.</p> <p>(...)</p> <p>A pesquisa em Direito pressupõe uma base consistente de informações e conhecimento sobre o sistema jurídico vigente em âmbito nacional e internacional, além de uma familiaridade teórica e metodológica com as instituições e seus “modus operandi”.</p> <p>Apesar de partir de bases pré-estabelecidas, a experiência de pesquisa objetiva ainda transformar o/a estudante em sujeito partícipe de um processo que demanda atitude ativa e confiança baseada em segurança metodológica. Dessa forma, poderá oferecer olhares inovadores e soluções criativas para um mundo multifacetado e complexo.</p> <p>As atividades de pesquisa podem assim estimular a capacidade do/a estudante de se perceber como agente de transformação social, principalmente tendo em vista que o Direito é uma ciência social aplicada.</p>	25-26
Pesquisa como necessariamente interdisciplinar	<p>Assim, não faz sentido ater-se apenas às áreas de Ciências Humanas ou Ciências Sociais Aplicadas quando se trata de pensar em diálogo inter ou transdisciplinar. As fronteiras entre áreas são tão frágeis quanto a própria defesa de que apenas o conhecimento científico serve hoje a uma formação universitária de excelência.</p>	26
Pesquisa como afirmação da autonomia intelectual	<p>Tanto quanto hoje sabemos que a docência não pode subsistir sem a pesquisa, também a formação universitária não se realiza, em seu sentido filosófico e pedagógico, sem a transformação das “formas de saber”. Para a grande maioria dos/as estudantes, egressos/as de um sistema de educação fundamental e de nível médio baseado ainda na absorção acrítica de conteúdos, a pesquisa é uma verdadeira experiência</p>	26

	de afirmação da autonomia intelectual.	
Diversificação das formas de trabalho como incentivo à criatividade intelectual	<p>A proposta deste Projeto Pedagógico, em consonância com o incentivo à criatividade intelectual, deve ser no sentido de se permitir diferentes modalidades de trabalho de conclusão de curso. A monografia jurídica permanece como uma dessas modalidades, ao lado, por exemplo, da elaboração de projetos de extensão, de projetos complexos de pesquisa empírica, de produção audiovisual, de mídias e outros. A gama de possibilidades é bastante ampla.</p> <p>Não faz sentido que um enriquecimento das possibilidades de formação e das metodologias não encontre amparo em uma atividade tão destacada quanto o trabalho de conclusão de curso. A construção da autonomia intelectual e metodológica implica que o/a discente também se responsabilize por identificar linguagens e formas de expressão que melhor se compatibilizem com as competências adquiridas ao longo dos anos de sua graduação em Direito.</p>	28
Auxílio jurídico e não assistência	<p>Durante muitos anos, o NPJ direcionou suas atividades para uma perspectiva assistencial da prática jurídica, segundo a qual estudantes de graduação oferecem à comunidade os conhecimentos aprendidos durante o curso, sem maior envolvimento com os problemas que lhes são apresentados. Guardariam, portanto, uma solução a ser revelada quando da realização do atendimento.</p> <p>Uma concepção mais abrangente, adotada por este Projeto Pedagógico, aqui denominada de assessoria jurídica, reconhece e reforça a importância da aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica na prática profissional. Contudo, para além disso, traz consigo a ideia de que um dos objetivos dessa atividade é a criação de canais de diálogo que sensibilizem o/a estudante para as vivências que, de forma genérica, não são aquelas experimentadas no interior da comunidade universitária.</p> <p>Trata-se, pois, de uma construção conjunta com a comunidade local, apta a desenvolver diferentes competências, nem sempre possíveis de ser vivenciadas na assistência jurídica, como por exemplo, a capacidade de identificar, propor e resolver problemas de forma criativa e dialógica, ter compromisso com a</p>	30

	valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade.	
Necessidade de unir prática (uma parte do ensino) com pesquisa e extensão	<p>A atividade de prática jurídica tem por objetivo a preparação de estudantes para uma atuação nas distintas possibilidades profissionais abertas a um/a bacharel/a em Direito. Estas</p> <p>32</p> <p>atividades estão conectadas aos mesmos princípios que estruturam todo o Projeto Pedagógico. Dessa forma, são necessariamente integradas nos três eixos universitários e propiciam formação metodológica e teórica que explicita seus objetivos conjuntos.</p> <p>Para cumprir com tais princípios, são oferecidas:</p> <p>§□ pesquisas empíricas aptas a elaborar indicadores quantitativos e qualitativos de acesso à justiça pela comunidade e a fornecer um retorno a esta no sentido de</p> <p>diretivas necessárias para a ampliação de direitos;</p> <p>§□ atividades de assessoria jurídica integradas às atividades dos projetos de extensão;</p> <p>§□ pesquisas que resultem em produtos relacionados às atividades de estágio acadêmico do Núcleo de Prática Jurídica;</p> <p>§□ ações que, por meio de atividades dos estágios acadêmicos, possibilitem o desenvolvimento de políticas construídas em conjunto com a comunidade no âmbito de projetos de extensão;</p> <p>§□ observatório da Faculdade de Direito para levantamento de dados quantitativos e qualitativos de diferentes áreas e demandas das comunidades externas e/ou dos órgãos/instituições judiciárias.</p> <p>Além disso, os Núcleos de Prática Jurídica são pensados para ser utilizados também no desenvolvimento de ações de pesquisa, cursos de extensão junto às comunidades locais e projetos de extensão de ação contínua, nos termos das diretivas internas da UnB.</p>	32
Para prestigiar outras formas de atuação - horas complementares	<p>As denominadas atividades complementares, previstas em legislação própria, visam a garantir a prerrogativa discente de selecionar autônoma e livremente, entre modalidades aqui previstas, as que mais atendam a seus interesses de formação no curso de bacharelado. Estas atividades podem ser cumpridas no âmbito do próprio curso, na UnB, ou em espaços de sua livre escolha. Dessa forma, estas atividades adquirem</p>	32

	<p>amplo escopo temático, sempre vinculadas à necessidade de aprofundar conhecimentos, capacidades, habilidades e competências interpessoais do/a estudante.</p>	
--	--	--